



**André Filipe Reis Mendes  
Cabral da Fonseca**

# **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ORQUESTRA NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

**Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem  
instrumental**



**André Filipe Reis Mendes  
Cabral da Fonseca**

# **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ORQUESTRA NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

**Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem  
instrumental**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica do Doutor António José Vassalo Lourenço, Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e coorientação do Doutor Francisco José Borges Cardoso, Professor adjunto na Escola superior de Música de Lisboa.

Dedico este trabalho à minha esposa e às minhas filhas.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Vitor José Balau Torres  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor António José Vassalo Neves Lourenço  
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros  
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Borges Cardoso  
Professor adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto  
Politécnico de Lisboa

Prof. Doutor Alberto Rodrigues Roque  
Professor adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto  
Politécnico de Lisboa

Prof.<sup>a</sup> Doutora Daniela da Costa Coimbra  
Professor adjunto da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do  
Instituto Politécnico do Porto

Prof. Doutor Luís dos Santos Cardoso  
Doutor em Música

## **agradecimentos**

Agradeço à minha esposa, Dina, e às minhas filhas, Débora e Andreia, pelo tempo e paciência, aos meus pais pelo apoio, ao Professor Doutor António Lourenço pela motivação e pelo auxílio no trabalho, ao Professor Doutor Francisco Cardoso pelo tempo, persistência, sábios conselhos e incansável ajuda, ao Doutor Wagner Oliveira pelas sensatas palavras e incentivo, e à Professora Doutora Susan Hallam pela sua colaboração.

**palavras-chave**

Orquestra, motivação, grupo, aprendizagem musical

**resumo**

A ideia inicial para esta investigação era estudar o efeito da prática de orquestra na motivação intrínseca dos alunos, nomeadamente as repercussões no estudo individual do instrumento. Foram realizados dois estudos no contexto da investigação: um primeiro estudo de natureza exploratória, no qual foram entrevistados 15 professores e 15 alunos; um segundo estudo, de natureza descritiva e explanatória, no qual se administraram 274 questionários a alunos de 9 classes de orquestra em 4 escolas do ensino especializado da música, assistiu-se a um ensaio de cada uma das orquestras e realizou-se uma entrevista informal ao professor de cada classe de orquestra.

Os resultados obtidos indicam que a prática orquestral pode produzir efeitos na motivação dos alunos, com implicações claras no estudo do instrumento. Também foi possível concluir que a participação dos alunos em orquestra poderá ser um fator capaz de motivar os alunos, e capaz de transformar para melhor a perspetiva dos alunos em relação à aprendizagem musical. Este facto sugere que a prática de orquestra deve ser entendida como um pilar fundamental da dinâmica das escolas do ensino especializado da música, e como uma disciplina nuclear do curriculum deste ensino.

**keywords**

Orchestra, motivation, group, musical learning

**abstract**

The initial idea for this research was to study the result of orchestra practice on the intrinsic motivation of students, particularly its impact on the individual study of the instrument. A first exploratory study was conducted, in which 15 teachers and 15 students were interviewed; a second study had a descriptive and exploratory nature, in which 274 questionnaires were administered to students in 9 orchestras from 4 specialized music teaching schools, a rehearsal of each orchestra was attended and an informal interview with the teacher of each orchestra class was carried out.

The results indicate that orchestral practice can produce beneficial effects on student motivation, with clear implications for the study of instrument. It was possible to conclude that the student participation in orchestras could be a factor capable of motivating students, to turn their whole outlook in musical learning. This shows that orchestra practice should be understood as a fundamental pillar of the dynamics of specialized music teaching schools, and as a central subject of the curriculum of these schools.

# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Capítulo 1 – Introdução .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1. Motivações pessoais.....  | 1         |
| 1.2. Contextualização geral .....  | 2         |
| 1.3. Pergunta de investigação.....   | 3         |
| 1.5. Organização da investigação.....  | 5         |
| 1.6. Questões éticas .....   | 6         |
| 1.7. Estrutura da tese .....   | 8         |
| <b>Capítulo 2 – A Motivação.....</b>   | <b>9</b>  |
| 2.1. Introdução .....  | 9         |
| 2.2. A Motivação – Evolução do conceito.....   | 9         |
| 2.3. Teorias da motivação .....  | 11        |
| 2.3.1. Teoria da autoeficácia .....  | 11        |
| 2.3.2. Teoria da atribuição .....  | 13        |
| 2.3.3. Teoria da expectativa e valor.....  | 14        |
| 2.3.4. Teoria da autodeterminação .....  | 16        |
| 2.3.5. Teoria do autoconceito de inteligência .....  | 17        |
| 2.3.6. Teoria da autorregulação .....  | 19        |
| 2.4. Relação entre a motivação musical e as atividades musicais em grupo .....                             | 20        |
| 2.5. Referências à orquestra e à prática de conjunto nos estudos<br>motivacionais .....                    | 23        |
| <b>Capítulo 3 – A prática instrumental em conjunto no contexto<br/>geral da aprendizagem musical .....</b> | <b>27</b> |
| 3.1. Introdução .....  | 27        |
| 3.2. Aulas em grupo <i>versus</i> aulas individuais .....  | 27        |
| 3.3. Benefícios da prática musical de conjunto.....  | 28        |
| 3.4. Desenvolvimento de competências.....  | 29        |
| 3.5. Papel do professor das classes de conjunto.....   | 33        |
| 3.6. Os fatores sociais na aprendizagem musical.....   | 36        |
| 3.6.1. A aprendizagem musical enquanto aprendizagem social .....   | 36        |
| 3.6.2. Identidade musical.....   | 38        |



|   |           |
|---|-----------|
| 3.7. Problemas com implicações na prática instrumental de conjunto..... | 40        |
| <b>Capítulo 4 – Metodologias do Estudo 1 .....</b>                      | <b>43</b> |
| 4.1. Introdução .....   | 43        |
| 4.2. Natureza do Estudo .....   | 43        |
| 4.3. Métodos de recolha de dados.....                                   | 44        |
| 4.3.1. Entrevistas.....   | 45        |
| 4.3.1.1. Entrevistas semiestruturadas.....                              | 45        |
| 4.3.2. Elaboração das Entrevistas .....                                 | 47        |
| 4.3.2.1. Estrutura da Entrevista .....                                  | 47        |
| 4.3.2.2. Perguntas .....  | 47        |
| 4.3.2.3. Protocolo da Entrevista .....                                  | 48        |
| 4.3.2.4. Tempo e Espaço .....   | 48        |
| 4.3.2.5. Gravações das Entrevistas .....                                | 49        |
| 4.3.2.6. Transcrição das Entrevistas.....                               | 50        |
| 4.3.3. Participantes .....  | 51        |
| 4.3.3.1. Participantes – Professores.....                               | 52        |
| 4.3.3.2. Participantes – Alunos.....                                    | 53        |
| 4.4. Análise de Dados .....   | 55        |
| 4.4.1. Análise Qualitativa.....   | 56        |
| 4.4.2. Análise Quantitativa .....                                       | 58        |
| <b>Capítulo 5 – Estudo 1: Apresentação dos Resultados.....</b>          | <b>59</b> |
| 5.1. Introdução .....   | 59        |
| 5.2. Perceções gerais sobre a prática de orquestra.....                 | 59        |
| 5.2.1. Professores.....   | 59        |
| 5.2.2 Alunos .....  | 61        |
| 5.3. Impacto motivacional da prática de orquestra nos alunos.....       | 62        |
| 5.3.1. Professores.....   | 62        |
| 5.3.2 Alunos .....  | 64        |
| 5.4. Fatores que produzem impacto motivacional.....                     | 66        |
| 5.4.1 Professores.....  | 66        |
| 5.4.2 Alunos .....  | 69        |
| 5.5. Problemas associados à prática de orquestra .....                  | 72        |
| 5.5.1 Professores.....  | 72        |
| 5.5.2 Alunos .....  | 76        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.6. Discussão .....  | 79         |
| <b>Capítulo 6 – Metodologias do Estudo 2 .....</b>                            | <b>81</b>  |
| 6.1. Introdução .....   | 81         |
| 6.2. A natureza do estudo .....   | 81         |
| 6.3. Métodos de recolha de dados.....   | 83         |
| 6.3.1. Questionários autopreenchidos.....                                     | 83         |
| 6.3.2. Observação de ensaios.....   | 86         |
| 6.3.3. Entrevistas.....   | 88         |
| 6.3.3.1. Entrevistas informais.....   | 89         |
| 6.3.4. Questionários – Elaboração.....  | 90         |
| 6.3.4.1. Estrutura dos questionários.....                                     | 90         |
| 6.3.5. Implementação da observação dos ensaios e da entrevista informal ..... | 95         |
| 6.3.5.1. Observação de ensaios .....  | 95         |
| 6.3.5.2. Entrevista Informal .....  | 96         |
| 6.3.6. Participantes .....  | 98         |
| 6.3.6.1. Participantes – Escolas .....  | 98         |
| 6.3.6.2. Participantes – alunos e orquestras .....                            | 99         |
| 6.3.6.3. Participantes – Maestros .....                                       | 103        |
| 6.4. Análise de Dados .....   | 104        |
| 6.4.1. Análise quantitativa .....   | 104        |
| 6.4.1.2. Conversão numérica das respostas obtidas nos questionários .....     | 105        |
| 6.4.2. Análise qualitativa .....  | 107        |
| <b>Capítulo 7 – Relatório do Estudo 2.....</b>                                | <b>111</b> |
| 7.1. Introdução .....   | 111        |
| 7.2. Contextualização geral dos alunos .....                                  | 111        |
| 7.3. Relação dos alunos com a orquestra .....                                 | 115        |
| 7.3.1. Perceções gerais dos alunos em relação à orquestra .....               | 115        |
| 7.3.2. O desafio de tocar em orquestra .....                                  | 120        |
| 7.3.3. Repertório .....   | 122        |
| 7.3.4. Relação com o professor de orquestra .....                             | 124        |
| 7.3.5. A orquestra e a performance.....                                       | 127        |
| 7.3.6. O desenvolvimento de competências .....                                | 128        |
| 7.3.7. Problemas na prática orquestral.....                                   | 132        |
| 7.4. Impacto da prática de orquestra nos alunos.....                          | 136        |

|   |            |
|---|------------|
| 7.5. Impacto motivacional da prática de orquestra .....                           | 143        |
| 7.5.1. As limitações do impacto motivacional da prática de orquestra .....        | 145        |
| 7.6. Orquestra versus Banda Sinfónica.....  | 147        |
| <b>Capítulo 8 – Reflexão final .....</b>  | <b>151</b> |
| 8.1. Introdução .....   | 151        |
| 8.2. Resposta à pergunta de investigação .....                                    | 151        |
| 8.2.1. Motivação para a tarefa de tocar em orquestra .....                        | 151        |
| 8.2.2. Repercussões da prática orquestral na motivação intrínseca dos alunos..... | 152        |
| 8.2.2.1. Alteração de metas de aprendizagem .....                                 | 152        |
| 8.2.2.2. Incremento de estudo do instrumento.....                                 | 153        |
| 8.2.2.3. Criação de uma identidade musical.....                                   | 153        |
| 8.3. Enquadramento teórico dos ganhos motivacionais em orquestra.....             | 154        |
| 8.4. Fatores motivacionais nas aulas de orquestra .....                           | 157        |
| 8.5. Implicações da investigação.....   | 162        |
| 8.6. Limitações e continuidade da investigação .....                              | 164        |
| <b>Bibliografia .....</b>   | <b>167</b> |
| <b>Anexos .....</b>   | <b>177</b> |

## Lista de abreviaturas

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AjPP</b>   | O aluno pede ajuda para resolver problemas em relação às partes de orquestra        |
| <b>AlMet</b>  | Alteração de metas em resultado de tocar em orquestra                               |
| <b>ApN</b>    | Percepção de que se aprendem coisas novas   |
| <b>ApM</b>    | Percepção de que se aprende muito com o professor da orquestra                      |
| <b>+AO</b>    | Aumento de autoestima resultante se pertencer à orquestra                           |
| <b>BDO</b>    | Bom desempenho em orquestra   |
| <b>BeRO</b>   | Beleza do repertório de orquestra   |
| <b>+CIn</b>   | Aumento de confiança no estudo do instrumento                                       |
| <b>+CPe</b>   | Aumento de confiança na <i>performance</i>  |
| <b>DeEPP</b>  | Desânimo resultante da dificuldade estudar as partes de orquestra                   |
| <b>DeL1V</b>  | Desânimo resultante da dificuldade de ler à primeira vista                          |
| <b>DIPe</b>   | Percepção do nível de desempenho instrumental em <i>performance</i>                 |
| <b>D-M</b>    | Percepção de desenvolvimento musical  |
| <b>D-Pe</b>   | Percepção de desenvolvimento do prazer de tocar em público                          |
| <b>D-Ps</b>   | Percepção de desenvolvimento pessoal  |
| <b>D-T</b>    | Percepção de desenvolvimento técnico  |
| <b>G+I</b>    | Preferência pelas aulas de instrumento do que pelas aulas de orquestra              |
| <b>G+Ma</b>   | Apreço pelo trabalho com o maestro  |
| <b>G+O</b>    | Preferência pelas aulas de orquestra do que pelas aulas de instrumento              |
| <b>G+R</b>    | Apreço pelo repertório habitual da orquestra  |
| <b>HE</b>     | Hábitos de estudo das partes de orquestra   |
| <b>IEM</b>    | Impacto no modo como vê os estudos de música  |
| <b>IM</b>     | Ganho de identidade musical   |
| <b>IPOMot</b> | Importância do papel do professor da orquestra para os alunos se sentirem motivados |
| <b>L1V</b>    | Percepção de que ler bem à primeira vista é importante                              |
| <b>+MotAI</b> | Aumento de motivação para aprender o instrumento                                    |
| <b>+MotEI</b> | Aumento de motivação para estudar o instrumento por tocar em orquestra              |
| <b>+MotEO</b> | Maior motivação para estudar para orquestra do que para a aula de instrumento       |
| <b>+MotM</b>  | Aumento de motivação para os estudos de música em geral                             |
| <b>Nota</b>   | Classificação à disciplina de instrumento   |
| <b>ObjCM</b>  | Meta: seguir uma carreira musical   |
| <b>R-Df</b>   | Grau de dificuldade do repertório habitual da orquestra                             |
| <b>Som</b>    | Prazer em sentir o som da orquestra   |
| <b>STO</b>    | Satisfação resultante de tocar em orquestra   |
| <b>TE/D</b>   | Tempo médio de estudo do instrumento por dia  |
| <b>TO-DE</b>  | Tocar em orquestra como sendo desafiante e motivando os alunos a se esforçarem      |
| <b>TO-EC</b>  | Tocar em orquestra motiva para o estudo em casa                                     |
| <b>TO-ET</b>  | Percepção de esforço associado a tocar em orquestra                                 |
| <b>TOI</b>    | Tocar em orquestra é importante   |
| <b>+TE</b>    | Aumento do tempo de estudo  |



# Capítulo 1 – Introdução

## 1.1. Motivações pessoais

O ponto de partida para esta tese foi o meu interesse na prática de orquestra<sup>1</sup>. Este interesse foi claramente influenciado pelo meu percurso pessoal enquanto músico de orquestra e enquanto professor de violino e de classe de orquestra. Por mais de 14 anos tenho tocado em orquestra em contexto profissional. Complementarmente, durante um período igualmente longo tenho lecionado violino ao nível do ensino básico e complementar e, durante mais de 9 anos, fui professor numa classe de orquestra.

O interesse por questões de aprendizagem musical e motivação surgiu no ano letivo de 2008-2009, ao frequentar as aulas no Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro. Nesse período, enquanto realizava a profissionalização em serviço como professor de violino, tomei conhecimento pela primeira vez de estudos na área da psicologia da música. Ao investigar sobre a temática da motivação musical estranhei a limitação de referências da literatura sobre a relação entre a prática de orquestra e a motivação. Isto porque a minha experiência pedagógica parecia mostrar que a prática de orquestra era, entre outros, um fator revestido de alguma importância para que alunos de violino optassem pela música como carreira

---

<sup>1</sup> Na Grécia antiga, o termo orquestra referia-se à área entre o palco e a plateia, usada pelos coros para dançar e cantar, mas na idade média já se referia ao próprio palco (Borba & Lopes-Graça, 1963; Randel, 1986). Em meados do século 18, ganhou o sentido de referir-se ao corpo de músicos, sentido atual (Borba & Lopes-Graça, 1963; Randel, 1986). Desde essa época a palavra orquestra referiu-se a agrupamentos de diferentes tamanhos e instrumentações, podendo ainda hoje, no contexto da música clássica ocidental, referir-se a pequenas orquestras de cordas (de talvez 11 ou 12 músicos), até enormes orquestras sinfónicas (com 100 músicos ou mais) (Borba & Lopes-Graça, 1963; Randel, 1986). O uso mais comum do termo hoje aplica-se a um grupo de músicos que toca em conjunto, sendo que no contexto da música clássica ocidental se refere mais usualmente à orquestra sinfónica, que é um conjunto de instrumentistas de corda (friccionada) acrescido de instrumentos das famílias das madeiras, dos metais e das percussões (Borba & Lopes-Graça, 1963; Randel, 1986). Embora o termo orquestra seja por vezes usado em relação a vários tipos de agrupamentos musicais, nesta tese o termo será usado para designar orquestras com base de instrumentos de corda friccionada (violinos, violas de arco, violoncelos e contrabaixos).

profissional. Esta percepção foi acentuada pela minha experiência como professor de uma classe de orquestra. Nessas aulas pude observar de forma frequente sinais que pareciam indicar que a prática de orquestra causava um impacto emocional significativo nos alunos, com repercussões ao nível motivacional.

Por esse motivo, pareceu-me pertinente propor este trabalho de investigação, cujo objetivo principal seria o de compreender como é que a “motivação musical”<sup>2</sup> dos alunos poderia ser afetada pela prática de orquestra (Hallam, 2002, p. 225).

Os resultados discutidos nesta tese poderão ser úteis para os professores de orquestra, os professores de instrumento, as direções das escolas do ensino especializado de música podendo redefinir um novo olhar sobre a importância, o papel da prática de orquestras nestas escolas. Por outro lado, uma reflexão sobre este tema pode contribuir para elevar a qualidade do ensino nas aulas de orquestra destas escolas. Os resultados discutidos nesta tese também poderão ser úteis para os responsáveis pela organização curricular do ensino especializado da música em Portugal, dado que permitem uma reflexão sobre a pertinência da prática orquestral enquanto disciplina e sobre os parâmetros que habitualmente a regem.

## **1.2. Contextualização geral**

A aprendizagem bem-sucedida de um instrumento de música envolve um processo longo e abrangente que compreende, entre outros aspetos, a superação de desafios, o desenvolvimento de múltiplas competências, um estudo repetitivo durante anos, a projeção de expectativas. Em virtude disso, os aspetos motivacionais têm sido apontados como fatores chave para o êxito desta aprendizagem (Creech & Hallam, 2009; Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007).

A literatura mostra que são muitos e diversos os fatores que contribuem para a formação e desenvolvimento da motivação dos alunos de música (Creech & Hallam, 2009; Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007). No princípio da aprendizagem instrumental,

---

<sup>2</sup> “Motivação musical” (“musical motivation”) é uma expressão usada por Hallam (2002, p. 225). Todas as traduções apresentadas nesta tese são traduções do autor

fatores externos ao indivíduo – como o apoio dos pais, a influência dos professores de música e dos colegas – revestem-se de grande importância, mas, no decorrer do processo de aprendizagem, fatores internos são também apontados como sendo pertinentes, nomeadamente, o desenvolvimento do autoconceito<sup>3</sup> em música, interesse no assunto, capacidade de persistência, atribuição de valor à tarefa, entre outros (Hallam, 2009; Sichivitsa, 2007).

Adicionalmente, o desenvolvimento da motivação para estudar música pode também ser afetado por fatores sociais. A literatura relaciona o sucesso na aprendizagem musical bem-sucedida com fatores sociais tais como (1) o prazer de fazer música em conjunto com outros (Creech & Hallam, 2009), (2) a interação em contexto de aulas de grupo com membros do grupo musical e com o professor (Abeles, 2004; Sichivitsa, 2007), (3) a cooperação e apoio entre colegas (Gaunt, 2008; Kirwan, 2009), (4) o desejo de querer conhecer novas pessoas (5) o sentimento de pertença ao grupo (Coffman & Adamek, 2001; Kirwan, 2009), entre outros. Todos os fatores sociais referidos estão presentes nas aulas de orquestra pelo que estas parecem conter, potencialmente, elementos ou fatores que contribuem para o desenvolvimento de motivação musical.

### **1.3. Pergunta de investigação**

A pergunta de investigação por trás deste trabalho foi se tocar em orquestra despoleta nos alunos motivação intrínseca com repercussões no estudo individual do instrumento.

Esta pergunta continha em si várias outras questões implícitas, tais como: será que os alunos de música (1) passam a estudar mais tempo, (2) redefinem metas de aprendizagem que espelham um grau de compromisso mais elevado com a aprendizagem musical pelo facto de frequentarem as classes de orquestra? (3) Será que o professor de instrumento nota alterações de comportamento nos alunos quando começam a frequentar estas classes de conjunto?

---

<sup>3</sup> Autoconceito aqui refere-se à perceção dos alunos da sua própria capacidade musical



## 1.4. Paradigma filosófico

Este trabalho de investigação assentou nos princípios do pragmatismo. Em contraste com outros paradigmas filosóficos (como por exemplo, o positivismo ou o construtivismo), o pragmatismo recusa a discussão ontológica da realidade (se é subjetiva ou objetiva) e está focado em responder a questões epistemológicas<sup>4</sup> (Cardoso, 2012; Crotty, 1998; Johnson & Onuwuegbuzie, 2004).

O pragmatismo afirma que o conhecimento de uma ideia ou objeto é situacional, que está em mudança e advoga que a aprendizagem é sempre um processo ativo (Boon, 2009; Cardoso, 2012; Johnson & Onuwuegbuzie, 2004; Kivinen & Ristela, 2003). Para os pragmatistas, a verdade depende do que funciona melhor para o estudo de determinado problema, o que obriga o investigador a desenvolver um ponto de vista aberto quanto à natureza dos métodos escolhidos e quanto ao pleno uso das vantagens de métodos qualitativos e quantitativos em qualquer momento do estudo (Boon, 2009; Johnson & Onuwuegbuzie, 2004; Kivinen & Ristela, 2003). Consequentemente, este ponto de vista pragmático costuma resultar no uso de métodos mistos num mesmo estudo (Morgan, 2007; Robson, 2002).

Adicionalmente à questão metodológica referida, as ideias pragmáticas de teóricos pragmatistas, como Dewey e Rorty, têm sido ferramentas usadas para analisar questões relativas à educação (Kivinen & Ristela, 2003) e têm-se tornado num paradigma utilizado para enquadrar estudos relacionados com a psicologia da música (Cardoso, 2012; Kaastra, 2008).

Tendo em conta o exposto, o pragmatismo pareceu ser o paradigma mais apropriado para enquadrar esta tese em virtude da complexidade do fenómeno que se pretendia estudar (o processo motivacional) e por causa da aparente limitação de investigação sobre o contexto específico de estudo – a motivação na aula de orquestra. Era necessário abordar a investigação com uma perspetiva aberta, quer em termos dos

---

<sup>4</sup> Epistemologia: “Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, com fim de lhes determinar a origem lógica, o valor e o objetivo” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2006, p. 650)

possíveis resultados como das possíveis escolhas dos métodos, em qualquer estágio do processo. Qualquer outro paradigma de natureza fixa (de tendência inteiramente quantitativa ou de tendência inteiramente qualitativa) poderia trazer limitações à obtenção dos resultados ou à escolha dos métodos mais apropriados ao desenvolvimento da investigação.

## 1.5. Organização da investigação

Para esta tese foram realizados dois estudos, procurando produzir uma resposta informada à pergunta de investigação.

**Estudo 1** – Foi projetado um primeiro estudo com o propósito de explorar a possibilidade de encontrar sinais de impacto motivacional resultantes da prática orquestral e aprofundar o conhecimento do contexto estudado, isto é, a prática de orquestra. Neste estudo procurou-se conhecer as percepções de professores e alunos sobre a importância da prática orquestral e as suas eventuais implicações no estudo individual do instrumento (ver Tabela 1).

**Tabela 1– Plano para o estudo 1**

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Métodos de recolha de dados</b> | Entrevistas semiestruturadas   |
| <b>Métodos de análise de dados</b> | Análise quantitativa (quase-estatística) e análise qualitativa (análise de padrão) |

**Estudo 2** – Foi projetado um segundo estudo com o propósito de complementar e clarificar os dados recolhidos no estudo anterior, alargando a recolha de dados a um número maior de participantes. Neste estudo procurou-se estudar com maior profundidade o fenómeno da motivação dos alunos no contexto da prática de orquestra e procurou-se obter dados que permitissem descrever o perfil ou perfis dos alunos de orquestra (ver Tabela 2).

**Tabela 2 – Plano para o estudo 2**

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Métodos de recolha de dados</b> | Questionários auto preenchidos, observação de ensaios e entrevistas informais  |
| <b>Métodos de análise de dados</b> | Análise quantitativa (quase-estatística e uso de ferramentas estatísticas) e análise qualitativa (análise de conteúdo) |

Os dois estudos realizados seguiram uma ordem sequencial, o 1º de natureza exploratória e o 2º de natureza simultaneamente descritiva e explanatória. Os resultados obtidos no estudo 1 contribuíram para informar as decisões sobre a configuração do estudo 2 e para o desenvolvimento das ferramentas específicas usadas para o processo de recolha de dados.

## **1.6. Questões éticas**

Os dois estudos realizados, como quaisquer estudos realizado no âmbito das ciências sociais, levantaram algumas questões éticas.

Uma dessas questões prendia-se com a participação voluntária dos alunos e dos professores nos dois estudos (Babbie, 2012). Esta era uma questão pertinente em relação aos dois estudos, em particular no estudo 2, uma vez que neste se pretendia que a maioria dos alunos das classes de orquestra participasse de modo a se obter um perfil coletivo das orquestras e se possível das escolas. E, em virtude de a grande maioria dos alunos serem menores, era necessário pedir as devidas autorizações aos encarregados de educação.

Outras questões que se levantaram tinham que ver (1) com o direito de os participantes serem informados sobre o estudo no qual participariam e do que envolvia a sua participação (Robson, 2002), (2) com a garantia de confidencialidade da informação recolhida e (3) com o facto de alguns dos dados solicitados serem de natureza intrusiva, sendo que, por causa disto, era necessário assegurar que a participação dos alunos no estudo não seria limitada, dificultando ou impossibilitando a obtenção da informação (Babbie, 2012).

De modo a atenuar os problemas acima referidos foram pedidas autorizações aos encarregados de educação seguindo-se um protocolo que levou em consideração as questões éticas mencionadas, com o objetivo de obter um consentimento devidamente informado dos encarregados de educação (Robson, 2002) e o total esclarecimento do que estava envolvido na participação dos alunos no estudo.

Em relação ao estudo 1, que envolveu a realização de entrevistas a professores e alunos, uma outra questão prendia-se com a possibilidade de o próprio conteúdo da entrevista poder induzir os participantes a responder de acordo com uma determinada tendência (Robson, 2002). Para contornar este possível problema foram incluídas nas entrevistas perguntas de triangulação (Robson, 2002).

Em relação ao estudo 2, que envolveu, conforme já foi referido, a administração de questionários a alunos, o anonimato dos participantes foi assegurado através do formato dos questionários, nos quais não foi solicitada informação pessoal como nome e morada dos participantes (Somekh & Lewin, 2005). Adicionalmente, na folha de rosto dos questionários recordava-se que os dados eram confidenciais, tendo também sido solicitado pelo investigador, no início do preenchimento, que os alunos não acrescentassem dados – como nome e morada – por sua iniciativa.

De modo a evitar o efeito *viés* do conteúdo das perguntas do questionário, foram feitas perguntas sobre os possíveis problemas da prática de orquestra (Robson, 2002). A inclusão destas perguntas permitia equilibrar o facto de um número elevado de perguntas se debruçar sobre o lado positivo, digamos, da motivação de tocar em orquestra.

Uma outra questão estava relacionada com a possibilidade do investigador poder influenciar os resultados, de alguma forma, nos diferentes estágios do processo de investigação, inclusive, por levar os participantes no estudo a agir de acordo com uma determinada tendência. Com o objetivo de minimizar este problema, o investigador adotou uma postura objetiva e neutra durante os processos de recolha de dados e análise dos mesmos. Adicionalmente, foram usados mecanismos de triangulação, tantos quanto possível e a vários níveis. Na análise e discussão dos resultados, foram

incluídos e debatidas as limitações do estudo, e as condicionantes associadas aos resultados obtidos.

## **1.7. Estrutura da tese**

Esta tese está dividida em duas partes, a primeira das quais é dedicada à revisão bibliográfica e a segunda à investigação realizada. Na primeira secção, o capítulo 2 faz a revisão das teorias que têm enquadrado os estudos sobre a motivação musical e debate as referências da literatura à motivação no contexto de grupo. O capítulo 3 debate a prática instrumental em conjunto no contexto geral da aprendizagem musical. Na segunda secção, os capítulos 4 e 5 descrevem as metodologias e resultados do estudo 1, e os capítulos 6 e 7 descrevem as metodologias e resultados do estudo 2. O capítulo 8 faz a discussão e reflexão final dos resultados obtidos no âmbito dos estudos realizados.

## Capítulo 2 – A Motivação

### 2.1. Introdução

Inúmeros estudos têm-se debruçado sobre a motivação no âmbito da aprendizagem musical, sobre aquilo que leva os alunos a persistirem nos estudos de música e que os leva a optar pela música como carreira profissional. No entanto, apesar da abrangência dos estudos realizados, verifica-se uma surpreendente ausência de estudos sobre as implicações motivacionais resultantes de tocar em orquestra num contexto escolar.

Assim, tendo em vista a contextualização teórica do objeto de estudo e a compreensão do complexo fenómeno motivacional, neste capítulo 2 pretende-se discutir, em primeiro lugar, o conceito de motivação, e seguidamente descrever algumas das teorias da motivação mais estudadas no contexto da aprendizagem musical. Por último, serão também discutidas as referências da literatura à orquestra e à prática de conjunto nos estudos sobre motivação.

### 2.2. A Motivação – Evolução do conceito

O debate sobre o conceito de motivação<sup>5</sup> tem a sua raiz histórica na antiga Grécia. No esforço de sistematizar o funcionamento da mente e das emoções humanas Platão<sup>6</sup> assumiu uma clara divisão entre as suas funções superiores – razão e vontade – e as inferiores – instintos e apetites (Scherer, 1995). Portanto, o conceito de motivação surge em Platão associado a um elemento menos desejável, menos elevado no ser humano. Mais tarde, Aristóteles<sup>7</sup>, discípulo de Platão, debateu o conceito de *eudaimonia*, apresentado como um desejo de “se estar onde se quer estar” e “fazer o

---

<sup>5</sup> A raiz latina da palavra portuguesa motivação é *movere*, sugerindo a ideia de impulso para colocar um objeto em movimento (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2006; *An Etymological Dictionary of The English Language*, 2005)

<sup>6</sup> 428/427-348/347 A.C.

<sup>7</sup> 384-322 A.C.

que se quer fazer” (Waterman et al., 2003, p. 1449), associando o conceito de motivação à ideia de se agir para alcançar o potencial pessoal.

Apesar das diferenças de perspectiva entre Platão, Aristóteles e outros filósofos e pensadores que se seguiram, o pensamento platónico acabou por exercer uma influência nos diferentes sistemas filosóficos através dos séculos. Em consequência disso, o conceito de motivação foi sendo recorrentemente debatido no âmbito da filosofia – como é despoletada, onde é gerada, como influencia as ações humanas. (Scherer, 1995).

Embora tenha sido no seio da filosofia que se começou por debater o conceito de motivação, no decorrer do século XIX o debate e o estudo dos fenómenos associados à motivação passaram para o campo da psicologia, em resultado da progressiva emancipação deste campo – um afastamento da filosofia e uma aproximação às ciências naturais (Araújo, 2009; Hatfield, 2002). Assim, em resultado de muitos anos de estudo e do trabalho de muitos investigadores realizado durante o século XX, houve um crescente número de propostas teóricas associadas ao fenómeno da motivação. Por exemplo, para os comportamentalistas a motivação é explicada tanto por fenómenos intrínsecos – necessidades básicas – tal como pode surgir associada a forças externas – recompensas e punições (Hallam, 2002, 2009, 2011). Num outro plano, nas teorias psicanalíticas, o fenómeno da motivação surge associado a *impulsos* sexuais e *impulsos* agressivos (Hallam, 2002, 2009, 2011). Para outros teóricos a motivação surge relacionada com características de personalidade (Hallam, 2002, 2009, 2011). Ainda numa outra perspectiva, nas teorias humanistas a motivação é explicada como um esforço pessoal em direção à autorrealização e fortemente influenciado por fatores ambientais, nomeadamente o *feedback* recebido de outros (Hallam, 2002, 2009, 2011). Mais recentemente, as propostas teóricas têm evoluído para pontos de vista que levam mais em conta o papel da cognição, o modo como a perceção e a interpretação dos eventos afetam as perceções que fazemos de nós próprios (Hallam, 2002, 2009, 2011).

Nas últimas décadas do séc. XX, com o aparecimento da psicologia da música, passou a debater-se e a estudar-se o fenómeno da motivação no contexto da aprendizagem musical (Lamont, 2002). Neste âmbito, para além das diversas teorias que têm sido

apresentadas, os estudos na área da psicologia da música têm referido recorrentemente que o desenvolvimento de motivação intrínseca é um fator chave para uma aprendizagem musical bem-sucedida (Cardoso, 2012; Hallam, 2009; O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996). Estes estudos têm abordado a motivação para aprender música de diferentes perspetivas, e têm identificado uma multiplicidade de fatores a ela associados. No entanto, conforme já referido, a revisão da bibliografia revela uma surpreendente ausência de estudos sobre as implicações de tocar em orquestra na motivação intrínseca dos alunos.

Por isso, de modo a enquadrar teoricamente esta investigação tornou-se necessário debater e analisar: (1) as teorias nas quais se têm enquadrado os estudos sobre a aprendizagem musical, e (2) as referências da literatura à aprendizagem musical em grupo e à orquestra.

## **2.3. Teorias da motivação**

São muitos os modelos teóricos existentes no âmbito da psicologia da música. Não se pretende aqui fazer uma análise exaustiva de todos os modelos existentes, mas a escolha incidiu sobre os modelos que têm colhido maior aceitação por parte daqueles que usam as teorias na prática – educadores, estudiosos, psicólogos.

### **2.3.1. Teoria da autoeficácia**

Uma das teorias mais importantes no âmbito da psicologia, que deu origem a muitos estudos inclusive no campo da psicologia da música, é a teoria da autoeficácia. Esta teoria foi desenvolvida por Bandura<sup>8</sup> e assenta no conceito de autoeficácia, que este autor definiu, dito de forma simples, como sendo a avaliação que o indivíduo faz das suas capacidades (McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; Shea & Howell, 2000; Clark, Williamon, & Lisboa, 2007; Creech & Hallam, 2010). De acordo com esta

---

<sup>8</sup> Bandura (1925-) Psicólogo de origem canadiana, Bacharel em Psicologia pela Universidade da British Columbia e doutorado em 1952 na Universidade de Iowa (Bandura, 1991, 1998). Em 1953 começou a ensinar na Universidade de Stanford onde lecionou toda a sua vida (Bandura, 1991, 1998). Autor duma vasta obra, em 1973 foi o presidente da APA e em 1980 recebeu o prémio APA pelo reconhecimento das suas contribuições científicas (Bandura, 1991, 1998).



teoria, as expectativas que formamos sobre como nos iremos sair em determinada tarefa, e que portanto condicionarão a nossa motivação para realizar a tarefa, resultam da percepção que se tem sobre o potencial para levar a cabo a tarefa ou atingir o objetivo. De acordo com vários autores essa avaliação de competência pessoal para realizar uma tarefa ou atingir um objetivo condiciona mais o tipo de resposta dada do que quaisquer experiências anteriores similares (McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; Shea & Howell, 2000; Clark, Williamon, & Lisboa, 2007; Creech & Hallam, 2010). A percepção da autoeficácia pode ser moldada pelo *feedback* recebido de professores (mediação verbal), mas é sobretudo modificada pela forma como a projeção inicial de competência é ou não confirmada na realização de uma tarefa ou na superação de um objetivo (Bandura, 1991, 1998; McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; Shea & Howell, 2000). Os professores desempenham por isso um papel importante, quer na definição de objetivos e metas que possam ser percebidos pelos alunos como possíveis de atingir e completar, quer na atribuição do *feedback* adequado (Hewitt, 2004; Kelly, 2009; McCormick & McPherson, 2003; Sichivitsa, 2007).

Bandura sugere ainda que a motivação para uma tarefa será ainda mais elevada quando os níveis elevados de autoeficácia são combinados com um grau moderado de incerteza em relação ao resultado, ou seja, quando o indivíduo se sente simultaneamente competente mas desafiado (Hallam, 2009). Este autor refere também que a interação com os membros do grupo pode afetar o conceito individual de autoeficácia do indivíduo (Boerner & Streit, 2005; Creech & Hallam, 2009, 2010). O impacto da autoeficácia na aprendizagem musical foi investigado por McCormick e Mcpherson que concluíram que os alunos que apresentam níveis elevados de autoeficácia têm melhores probabilidades de atingir melhores resultados de aprendizagem (2003). Estes autores referiram que os níveis de autoeficácia parecem ser a melhor forma de prever o nível de desempenho dos estudantes (Mcpherson & McCormick, 2006).

De acordo com Corenblum e Marshall a aquisição de níveis elevados de autoeficácia por parte dos alunos parece estar relacionada com o apoio de pais, professores e escola (1998). Num estudo mais recente, Creech descobriu que pais que, independentemente dos seus conhecimentos musical, possuem um forte senso de

autoeficácia tendem a construir um papel ativo para si próprios, dando motivação externa (na forma de elogios, e valorização do trabalho e do esforço), supervisionando o estudo, instilando foco e disciplina no estudo, assistindo às aulas, comunicando regularmente com o professor e respondendo aos pedidos de ajuda e de apoio por parte do filho (2009). Isto mesmo é reforçado num outro estudo, onde os resultados indicam que os pais que acreditam que a sua presença e esforço afetam o desempenho e as realizações dos seus filhos, acabam por influenciar de forma positiva a maneira como as crianças percebem o papel do esforço no processo de aprendizagem (Georgiou, 1999). Estes dados reforçam a proposta de Bandura de que pais com níveis elevados de autoeficácia veem a educação como uma responsabilidade compartilhada, sendo que por sua vez os professores com níveis elevados de autoeficácia confiam nos pais a responsabilidade de ajudarem os seus filhos a aprender. Desta forma, professores e pais que têm esta perspetiva do processo de aprendizagem potenciam o desenvolvimento nas crianças de autoeficácia, e consequentemente de uma atitude positiva relativamente ao erro, e níveis elevados de resiliência quando aprendem (Tschannen-MoranHoy & Hoy, 1998).

### **2.3.2. Teoria da atribuição**

Uma segunda teoria muito importante que tem também servido para enquadrar muitos estudos no campo da psicologia da música é a teoria da atribuição. O autor que mais contribuiu para esta teoria foi Weiner, sendo que, segundo este, as atribuições – juízos de valor acerca das causas – do sucesso e fracasso influenciam a autoestima, o autoconceito e as expectativas futuras, crendo o autor que estes são fatores determinantes para o desempenho (Fontaine & Faria, 1989; Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002).

De acordo com esta teoria, as causas de sucesso ou fracasso são vistas como sendo (1) estáveis ou instáveis, (2) controláveis ou não controláveis e (3) internas ou externas. A interação entre estes três fatores explica o sucesso e o fracasso da realização de uma tarefa (Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002). Por exemplo, a atribuição de causas estáveis, como esforço e capacidade, geram confiança. Por outro lado, quando o indivíduo atribui sucesso ou fracasso a causas controláveis e internas a aprendizagem é favorecida (Hallam, 2009, 2002; O'Neill & McPherson, 2002).

Nos estudos sobre a aprendizagem musical, cinco categorias de atribuições têm sido abordados recorrentemente: esforço, antecedentes musicais, ambiente da sala de aula, capacidade musical e gosto pela música (Austin, 1988; Hallam, 2009, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). Entre as diferentes atribuições estudadas, a capacidade musical e esforço parecem ser as atribuições mais referidas por estudantes de música (Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002).

Por exemplo, tendo-se perguntado a estudantes dos 2º, 4º e 6º graus do conservatório para classificarem por ordem de importância os fatores que explicam o porquê de os estudantes se saírem bem ou não na música, o fator esforço foi consistentemente referido como a mais importante explicação causal, e a sorte como a menos importante. No entanto, à medida que os estudantes se tornam mais velhos a atribuição esforço começa a desvalorizar-se em detrimento da atribuição capacidade e dificuldade da tarefa (Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002). Assim, a literatura parece mostrar que as atribuições à aptidão musical tornam-se mais frequentes à medida que o estudante se torna mais velho. Embora a literatura pareça indicar que crianças mais novas já sabem fazer atribuições corretas às suas realizações, ainda assim, a interação com outros, inclusive com os seus pares, parece alterar o tipo de atribuições que os alunos fazem em relação ao seu desempenho (Hallam, 2009). Isto parece reforçar a importância de pais e professores ajudarem os filhos e os alunos a fazerem atribuições corretas aos seus êxitos e fracassos, ajudando-os assim a desenvolver uma perspetiva adequada do erro. Esta ideia parece revestir-se de particular importância nos momentos performativos, uma vez que os alunos de música que atribuem o seu sucesso numa *performance* a fatores internos (aptidão ou esforço) parecem antecipar a continuação de sucesso (Austin, 1988).

### **2.3.3. Teoria da expectativa e valor<sup>9</sup>**

Uma terceira teoria frequentemente estudada no campo da aprendizagem musical é a teoria da expectativa e valor. Este modelo teórico foi proposto em primeiro lugar por Atkinson, que considerava as expectativas e as emoções como variáveis importantes na determinação do comportamento dos indivíduos (Fontaine & Faria, 1989). Com base

---

<sup>9</sup> Na literatura encontram-se duas possíveis expressões para esta teoria: teoria da expectativa x valor e teoria da expectativa e valor. Nesta tese optou-se por usar a última.

neste modelo teórico, Eccles propôs um modelo no qual o indivíduo valoriza uma tarefa de acordo com os seguintes componentes de valor: importância, interesse, utilidade e custo (Eccles, 2005; Fontaine & Faria, 1989). De acordo com esta teoria, *importância* refere-se à percepção que se tem da importância de certa atividade ou ao impacto que o sucesso numa atividade tem para a identidade do indivíduo; *interesse* refere-se ao interesse pessoal (intrínseco) que se tem por determinada atividade; *utilidade* refere-se ao grau de valor prático que se atribui a uma atividade para metas futuras; *custo* refere-se ao modo como se encaram os custos associados a uma atividade (Eccles, 2005; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002).

Os modelos que teorizaram este conceito projetam a motivação ao nível das tarefas específicas (Eccles, 2005). De acordo com esta teoria temos tendência de gostar e valorizar as atividades nas quais obtemos um bom desempenho e vice-versa (Eccles, 2005; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). Por exemplo, quando a criança gosta de uma atividade ou quando se acha competente tende a gastar mais tempo nessa tarefa mesmo que ache que não tem as capacidades suficientemente desenvolvidas (por exemplo, quando se empenha em jogos de computador) e conseqüentemente a aumentar o seu interesse por ela. Adicionalmente, de acordo com este modelo teórico, a combinação de diferentes fatores, como o valor e a utilidade que atribuímos a uma tarefa, podem resultar em persistência na aprendizagem que conduz à obtenção de resultados.

Este modelo teórico parece ter implicações na aprendizagem musical. Por exemplo, de acordo com esta perspectiva teórica, se os alunos acreditam que tocar um instrumento musical será importante para eles no futuro, se creem que serão bem-sucedidos nessa tarefa, ou se estão intrinsecamente motivadas para o prazer de fazer música, terão mais probabilidades de prosseguirem com os seus estudos instrumentais (Abeles, 2004). Além disso, numa investigação realizada por Sichivitsa, no contexto da prática musical em conjunto, relatou-se que os alunos são progressivamente mais afetados pela influência das expectativas de sucesso dos colegas e pelo valor que esses colegas atribuem às tarefas (2007).

Estes dados parecem sugerir que educadores e encarregados de educação devem ajudar as crianças a estabelecer expectativas e metas de aprendizagem mais elevadas

em relação à aprendizagem musical. Por outro lado, os professores devem ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para atingirem esses objetivos. E tanto pais como educadores devem proporcionar às crianças oportunidades onde estas possam interagir com colegas que tenham expectativas e objetivos mais elevados do que elas.

#### **2.3.4. Teoria da autodeterminação**

Uma quarta teoria da motivação que tem dado origem a muitos estudos no campo da psicologia da música é a teoria da autodeterminação. Os principais autores que desenvolveram este modelo teórico, Decy e Ryan, propuseram a teoria da autodeterminação para explicar os componentes da motivação intrínseca e os fatores que poderiam promovê-la (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000). De acordo com estes autores, para se sentirem motivados, os indivíduos necessitam satisfazer três necessidades psicológicas básicas: (1) a necessidade de autonomia, (2) a necessidade de competência e (3) a necessidade de estabelecer vínculos (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000). Em primeiro lugar, a *necessidade de autonomia* refere-se à capacidade do indivíduo se reger por leis próprias, ter liberdade e independência moral, agir sem controlo externo de modo a integrar a experiência e o próprio comportamento no sentido do eu (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000). Em segundo lugar, a *necessidade de competência* consiste na necessidade do indivíduo se sentir capaz de obter um bom desempenho em determinada atividade (Man & Conttia, 2007). Esta teoria enfatiza que o uso de *feedback* positivo em situações de *desafio de nível ótimo*<sup>10</sup> fortalece a percepção de competência que promove a motivação interior do indivíduo. E em terceiro lugar, a *necessidade de estabelecer vínculos* refere-se ao desenvolvimento de relacionamentos seguros e satisfatórios com outros (Man & Conttia, 2007).

De acordo com esta teoria, a necessidade de estabelecer vínculos fornece o pano de fundo para que haja crescimento social saudável e integra-se nas outras necessidades

---

<sup>10</sup> *Desafio de nível ótimo* é uma expressão que será usada nesta tese para descrever o nível desafio ideal, capaz de gerar motivação interior nos indivíduos (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000). Este tipo de desafio requer o equilíbrio entre a percepção que o aluno tem da dificuldade da tarefa e a percepção que tem relativamente às competências necessárias para concluir a tarefa com sucesso (Cardoso, 2012)

psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000). Adicionalmente, de acordo com este modelo teórico, contextos sociais e interpessoais que fomentem o apoio à aprendizagem e a autonomia são fundamentais para as três necessidades básicas e facilitam a motivação interior (Man & Conttia, 2007). A satisfação destas necessidades básicas proporciona uma sensação de bem-estar que motiva o indivíduo a persistir em tarefas desafiadoras, fixar metas pessoais, despender esforços e usar estratégias adequadas (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000).

De acordo com esta teoria, os encarregados de educação e educadores devem procurar implementar estratégias de modo a ajudar as crianças a desenvolver a motivação intrínseca, tais como: a organização de atividades que permitam o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem – permitindo, por exemplo, que os alunos participem na escolha do modo e duração do tempo de estudo, na escolha do repertório a trabalhar - (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000), e o uso de indicações claras com objetivos para o estudo (Austin & Berg, 2006; Barry & Hallam, 2002; WardHodgesWilliams& Starkes, 2004). Além disso, os pais devem estar atentos aos fatores que possam contribuir para o aumento do interesse dos filhos na aprendizagem musical, tal como ir com eles a concertos (Gaunt, 2008; Sichivitsa, 2007).

### **2.3.5. Teoria do autoconceito de inteligência**

Uma quinta teoria referida frequentemente nos estudos sobre a aprendizagem musical é a teoria do autoconceito de inteligência (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985). O trabalho de Weiner ajudou de certo modo a pavimentar o caminho para estudos adicionais focadas no autoconceito de inteligência levadas a cabo por Dweck e os seus colegas (Fontaine & Faria, 1989). Este autor fez a distinção entre dois conceitos dentro da teoria do autoconceito de inteligência: conceito Incremental e 'conceito Entitário'<sup>11</sup>. Todos os indivíduos adotam um dos dois conceitos, mas o modo como entendem o esforço posto na aprendizagem e o tipo de objetivos que se propõem gera resultados diferentes ao nível da motivação e como consequência o desempenho na aprendizagem varia de acordo com o conceito

---

<sup>11</sup> 'Entity concept' (Fontaine & Faria, 1989; Hallam, 2009)

adotado (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

No caso da aprendizagem musical, a adoção de um dos dois conceitos de inteligência pode afetar ainda a qualidade do estudo individual e os níveis de desempenho em ocasiões performativas.

**Conceito Incremental** – Os indivíduos que adotam este conceito creem que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência. O esforço é encarado de forma positiva, até mesmo como necessário para a aprendizagem. Qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem é encarado como resultando da falta de trabalho ou esforço ou do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985). Essa atitude faz com que os indivíduos se sintam motivados para trabalhar mais, para se esforçarem mais no decorrer do processo de aprendizagem. Vários estudos referiram que quando alunos têm o conceito incremental tendem a ter hábitos de estudo mais eficazes e alcançam desempenhos mais elevados (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

**Conceito Entitativo** – As pessoas que adotam o conceito entitativo creem que a sua inteligência e capacidades são fixas, estáveis e inalteráveis (achando, por exemplo, que “o aluno tem talento para a música”), nada se podendo fazer para aumentar a sua aptidão e inteligência. O esforço é encarado como uma coisa negativa, pois os indivíduos que adotam este conceito pensam que terem que esforçar-se para aprender resulta de não terem aptidão, talento ou inteligência suficiente, levando esse conceito à redução de tempo dedicado ao estudo (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985). As falhas ou problemas, quer em contexto de aprendizagem como de performance, são entendidos como evidências de falta de aptidão, levando a questionarem-se sobre continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Se têm que gastar muito tempo e esforço na aprendizagem tendem a ficar desmotivados e desistir.

Os indivíduos que adotam o conceito incremental tendem também a fixar metas de aprendizagem, isto é, tendem a estabelecer para si metas relacionadas com o aumento da destreza, do controlo e da compreensão da tarefa, e parecem estar mais recetivos a

aprender novas estratégias para melhorarem a sua *performance*. Por outro lado, os indivíduos que adotam o conceito entitário tendem a fixar para si metas performativas, ou seja, metas centradas apenas na demonstração de competências adquiridas (Hallam, 2002, 2009, 2011).

De acordo com esta perspetiva teórica, de modo a auxiliar os alunos a formarem um conceito incremental, os pais, família próxima, amigos e professores devem ajudar os alunos a encarar o esforço de forma positiva e devem ajudar os alunos a lidarem com os erros e problemas de modo construtivo. Em ocasiões performativas, os pais e professores devem exercer cautela nos comentários, valorizando o esforço e o trabalho realizado mais dos que os resultados obtidos. Além disso, os professores devem auxiliar os alunos a desenvolverem competências metacognitivas que incluam o uso de estratégias adequadas para resolver problemas (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985). De acordo com esta teoria os professores devem prestar atenção à influência dos pais sobre os filhos, eventualmente chamando à atenção do impacto negativo que as suas atitudes podem ter na aprendizagem dos filhos (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

### **2.3.6. Teoria da autorregulação**

Uma sexta teoria da motivação que tem frequentemente enquadrado investigação no âmbito da aprendizagem musical é a teoria da autorregulação. De acordo com Pintrich, um dos autores que mais contribuiu para esta perspetiva teórica, a teoria da autorregulação centra-se na explicação dos motivos e processos cognitivos envolvidos no estudo (Austin & Berg, 2006; Pintrich, 2000). Pintrich descreve a aprendizagem autorregulada como uma aprendizagem ativa, um processo de construção onde os alunos colocam metas para si próprios, e tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento ao serviço destas metas (Austin & Berg, 2006; Pintrich, 2000). A autorregulação não é vista como uma característica fixa do indivíduo, mas sim um conjunto de processos de contextos específicos, dos quais os alunos fazem seleções para levar a cabo determinada tarefa (McPherson & Renwick, 2001). A autorregulação é guiada ou afetada por dois aspetos: (1) pelas características individuais do sujeito e (2) pelos fatores ambientais (Austin & Berg, 2006; Pintrich, 2000).



Em anos recentes, estudiosos têm usado esta teoria para servir de moldura teórica para estudar os processos envolvidos no estudo eficaz do instrumento de música (Bartolome, 2009). Assim, sabe-se que os estudantes envolvidos numa aprendizagem auto regulada estabelecem objetivos, planeiam, usam estratégias de aprendizagem eficientes, monitorizam o grau de progresso em relação aos objetivos estabelecidos, avaliam os resultados do seu trabalho e otimizam o seu ambiente social e físico (Lapan, 2002; Rosário, 2001; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, 1995, 2002). Por exemplo, Austin e Berg num estudo envolvendo 250 estudantes de música com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos verificaram que o ambiente de estudo tranquilo e confortável correspondia a graus de motivação mais elevados para o estudo do instrumento em casa, enquanto outros fatores, tais como o programa de estudo (estudar o mesmo tempo e na mesma altura cada dia), não tinham praticamente implicações nessa mesma motivação (2006).

Esta perspetiva teórica parece realçar a importância de os docentes darem aos alunos o conhecimento de ferramentas metacognitivas, usando estratégias que permitam o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem (Bartolome, 2009). Parece também indicar a importância de pais e professores ajudarem os filhos e alunos a estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo que estes possam apropriar como seus de modo a se empenharem intrinsecamente por eles (Hallam, 2009).

## **2.4. Relação entre a motivação musical e as atividades musicais em grupo**

A literatura mostra que a motivação para aprender música parece ser afetada ou potenciada por fatores como a participação em atividades em grupo e outros aspetos relacionados com a interação social. Esta ideia torna-se muito clara através das palavras de Enoch quando afirma:

“Em grupo as crianças aprendem uns com os outros, descobrem coisas juntas, tocam juntos e aprendem a ser criticadas construtivamente e a criticar. O espírito competitivo e o facto do sucesso do grupo como um todo depender do sucesso de cada indivíduo, conduz à necessidade de estudo por parte de cada membro do

grupo. Isto estimula o progresso e por consequência o interesse em tocar” (conforme referido em Stevens, 1989, p. 4).

Esta citação demonstra aquilo que também é referido por alguns autores, isto é, que as aulas de instrumento em grupo ou as aulas que envolvem interação musical em grupo de maneira global motivam os alunos a tocar, fomentam a aprendizagem e o prazer em fazer música, capacitam os alunos a aprenderem uns com os outros de forma colaborativa e a avaliarem a qualidade das suas *performances* e do *feedback* uns com os outros (Cheng & Durrant, 2007; Hallam, 1998; Thompson, 1983). Isso é visível, por exemplo, no que diz respeito ao método Suzuki, tradicionalmente vocacionado para a aprendizagem musical em grupo (Coff, 2007), ou no estudo que Gilbert levou a cabo, no qual concluiu que as aulas de instrumento em pequenos grupos eram bem-sucedidas porque pareceram estimular uma atmosfera de aprendizagem relativamente relaxada (1995).

Além disso, tocar em orquestra ou noutro contexto de grupo – como a banda, o coro ou as aulas de instrumento em grupo – permite que os alunos interajam socialmente com os seus pares e com os professores, sendo essas interações sociais uma fonte de motivação para participarem em atividades musicais (Creech & Hallam, 2003; Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Deister & Kirwan, 2009; Man & Conttia, 2007). Isso mesmo é reforçado por Stevens que, ao estudar a interação em aulas de piano em grupo e o seu impacto na motivação, referiu “o efeito catalítico da interação nos alunos” (1989, p. 3). Este efeito parece confirmar as conclusões produzidas por outros autores relativamente ao impacto que experiências sociais positivas em aula parecem produzir na valorização que os alunos fazem da própria música (Pitts, 2004; Sichivitsa, 2007).

As atividades musicais em grupo parecem também ter implicações motivacionais que se refletem, tanto na definição de novas metas de aprendizagem em geral, como no desenvolvimento de compromisso a longo prazo com a música. Isto é possível dado que os objetivos que o indivíduo define para si podem ser definidos socialmente, em contexto de grupo, levando a que os alunos adotem para si metas semelhantes às dos colegas com os quais sentem afinidade (Deister & Kirwan, 2009; Hallam, 2011; Haskell, 2001). A adicionar a isto, há um outro facto: os alunos parecem sentir-se mais

motivados para trabalhar com os seus colegas que têm objetivos de aprendizagem semelhantes aos seus do que fazê-lo sozinho (Man & Conttia, 2007).

Por outro lado, falando-se da natureza das atividades musicais em grupo, estas podem tornar-se aos olhos dos alunos, por si só, o motivo para se esforçarem na aprendizagem musical. Em primeiro lugar, a participação dos alunos neste tipo de atividades musicais, com o mesmo grupo, permite que se formem laços de amizade, sendo que estes se tornam muitas vezes a razão para os alunos participarem não só nas atividades de grupo como na aprendizagem musical em geral (Abeles, 2004). Em segundo lugar, e de acordo com Hallam, a possibilidade de tocar com outros, isto é, de participar em atividades musicais em grupo, pode resultar frequentemente em mais tempo de estudo (Hallam, 2009). Por outro lado, esta perspetiva altamente positiva em relação à prática em atividades musicais em grupo, nomeadamente em orquestra, é claramente visível na dinâmica instrumental que se observa na Alemanha. O principal objetivo para a maioria dos alunos neste país é tocar em orquestra. Para os alunos que apresentam níveis de desempenho acima da média o objetivo habitual é continuar a tocar em orquestra, sendo a lógica de progressão tocar em orquestras cada vez melhores e não a ideia tradicional de se tornarem solistas (Ericson, Krampe & Tesch-Romer, 1993).

Adicionalmente, as atividades musicais em grupo parecem potenciar uma outra componente da motivação musical, a motivação social. De acordo com alguns autores, esta componente de motivação social inclui o desejo de conhecer novas pessoas, o querer estar com amigos e ter um sentimento de pertença ao grupo (Coffman & Adamek, 2001; Kelly, 2009). Este tipo de motivação é particularmente importante nas novas gerações de alunos visto que estas parecem preferir o trabalho em equipa e aprender através da interatividade com outros (Lebler, 2008).

Um outro aspeto dos possíveis ganhos motivacionais resultantes da prática musical em conjunto parece referir-se a ganhos que afetam os membros menos capazes do grupo. As referências na literatura ao efeito Köhler<sup>12</sup> indicam que o membro menos capaz de um grupo tende a trabalhar mais arduamente numa tarefa colaborativa do que se

---

<sup>12</sup> O efeito Köhler consiste num tipo de ganho de motivação em contexto de grupo, no qual o membro menos capaz dum grupo que se empenha numa tarefa de grupo (que requer uma forte persistência) trabalha mais arduamente do que se estivesse a realizá-la sozinho (Kerr, 2005).

estivesse a realizá-la sozinho (Kerr, 2005). Para se poder observar este impacto motivacional, é necessário uma elevada quantidade de *feedback* (Kerr, 2005).

Portanto, a literatura parece indicar que as atividades musicais em grupo fomentam de muitas formas a motivação individual (Coffman & Levy, 1997; Gilbert, 1995; Regelski, 2009).

## **2.5. Referências à orquestra e à prática de conjunto nos estudos motivacionais**

Antes de se apresentarem as referências à orquestra e à prática de conjunto nos estudos sobre motivação, convém fazer uma nota prévia. A maior parte dos estudos feitos no âmbito da psicologia da música, ou pelo menos os que são mais difundidos, tem estado centrados geograficamente em países anglófonos, nomeadamente nos EUA, países que têm uma forte tradição de banda. Este facto tem levado a que haja uma diminuta percentagem de referências nos diversos estudos a orquestras e a grupos instrumentais fora do contexto das bandas. Este panorama tinha sido já referido por Fortney no início da década de 1990, mas, na realidade, desde então esta realidade geral parece ter-se alterado pouco (Austin, 1988; Coffman & Levy, 1997; Corenblum & Marshall, 1998; Fortney, 1992; Garofalo & Whaley, 1979; Hallam, 2001, 2009, 2011; Sichivitsa, 2007).

Relativamente às referências à orquestra e à prática musical em conjunto é possível encontrar na literatura dois tipos de estudos: (1) estudos direccionados para a motivação musical que incluem referências a grupos de estudo como bandas, orquestras, coros, etc. e (2) estudos direccionados para aulas em grupo que incluem referências marginais a questões motivacionais.

***Referências à orquestra ou à prática de conjunto em estudos motivacionais*** – Alguns estudos na área da psicologia da música têm-se debruçado sobre as orquestras como o grupo em estudo (Austin & Berg, 2006; Hallam, 2011; Mcpherson, 2009). Por exemplo, Austin e Berg, num estudo que tinha o propósito de descrever a motivação dos alunos para o estudo do instrumento em casa, verificaram que a resposta dos estudantes no

estudo era diferente de acordo com a experiência de *ensemble*: banda ou orquestra. O estudo mostrou que os alunos de orquestra apresentavam níveis de motivação mais elevados para o estudo em casa do que os alunos de banda (Austin & Berg, 2006).

Num outro estudo, Sichivitsa debruçou-se sobre os efeitos da prática coral sobre a motivação dos alunos (2007). O autor mediu a satisfação dos estudantes em relação às oportunidades para crescimento musical na classe, as exigências da *performance* nas aulas de coro, o repertório estudado e o profissionalismo do maestro. O estudo permitiu concluir que o apoio dos pais levava os alunos a desenvolverem um melhor autoconceito em música (sobre as suas capacidades musicais), originando isso um maior conforto na interação com os colegas e maestro. Estes alunos valorizavam mais a música e como resultado desenvolveram níveis mais elevados de motivação para atividades musicais futuras (Sichivitsa, 2007).

Ainda no contexto de estudos sobre a motivação com referências à orquestra, Abeles mostrou que a interação de músicos de orquestras profissionais que participam em protocolos ou programas de colaboração entre orquestras e escolas parece motivar os alunos (2004). O estudo mostrou que os alunos que participam nestes programas pareceram demonstrar maior interesse na música e que atribuíam a participação em atividades musicais à existência das atividades de interação com os músicos de orquestra incluídas nesses protocolos (Abeles, 2004).

***Referências à motivação em estudos sobre a prática de conjunto*** – Outros estudos têm-se debruçado sobre as aulas de instrumento em grupo (Gaunt, 2008; Stevens, 1989; West & Rostvall, 2003). Nestes estudos, a comparação das aulas de instrumento individuais com as aulas de instrumento em grupo permite concluir que há ganhos com implicações motivacionais quando se juntam os alunos em grupos, nomeadamente ao nível do apoio que os alunos podem obter uns dos outros (Gaunt, 2008; West & Rostvall, 2003). Por exemplo, West e Rostvall concluíram que as aulas de instrumento em grupo permitem que os alunos interajam uns com os outros e com o professor de forma mais dinâmica (do que nas aulas individuais), facilitam a aprendizagem musical e ao mesmo tempo permitem que se aprenda a fazer música em conjunto (2003). Já Stevens afirmou que a “auto estima do aluno ou a imagem positiva [que o aluno tem] de si mesmo é geralmente realçada pelas situações de

aprendizagem em grupo[...]quando os seus esforços individuais são necessários para alcançar objetivos de grupo mutualmente aceites” (1989, p.4).



## **Capítulo 3 – A prática instrumental em conjunto no contexto geral da aprendizagem musical**

### **3.1. Introdução**

A prática instrumental em conjunto insere-se numa realidade mais ampla que é a aprendizagem musical global. Muitas das questões que dizem respeito à prática de conjunto estão naturalmente interligadas com a aprendizagem musical em geral. Por isso, neste capítulo, são debatidas tanto as questões penitentes à aprendizagem musical em geral com implicações na prática instrumental de conjunto como as questões que dizem diretamente respeito à prática instrumental em grupo.

Primeiro será discutido o contexto da prática instrumental em conjunto – as aulas em grupo – inclusive os seus benefícios, depois discutir-se-á o desenvolvimento de competências na aprendizagem musical e como a prática de conjunto contribui para o desenvolvimento de competências específicas. Seguidamente será debatido o papel do professor na prática de conjunto e os fatores sociais na aprendizagem musical. Para terminar o capítulo abordar-se-ão os possíveis problemas ou limitações da aprendizagem musical que podem ter implicações na prática instrumental em grupo.

### **3.2. Aulas em grupo *versus* aulas individuais**

O ensino instrumental nas escolas do ensino especializado da música assenta essencialmente no modelo das aulas individuais. Este modelo tem óbvias vantagens para a aprendizagem instrumental como, por exemplo, a atenção exclusiva que se dá a um único aluno, e a possibilidade de adaptar os métodos e estratégias usadas em aula às características individuais dos alunos (Daniel, 2006; Gaunt, 2008; Stevens, 1989). No entanto, de acordo com a literatura, este modelo pode ter associados alguns possíveis problemas, tais como: (1) o facto de a relação individual do professor com os alunos poder “inibir o desenvolvimento do senso de responsabilidade próprio do aluno e da



sua voz artística individual” (Gaunt, 2008, p. 215) e (2) o nível limitado de interação com o aluno (Daniel, 2006).

Em contraste, as aulas de conjunto parecem apresentar características que preenchem algumas limitações das aulas individuais como, por exemplo, a possibilidade de os alunos poderem interagir uns com os outros. No método Suzuki, onde os alunos são instruídos em grupos mas com atenção individual (Coff, 2007; Garson, 1970), as aulas incluem a observação de colegas, o trabalho simultâneo de diversos alunos com o mesmo repertório e maior interação social (Coff, 2007). Comentando o possível alcance das aulas instrumentais de conjunto, Cope e Smith afirmam que a aprendizagem instrumental em grupo pode incluir até o uso de estratégias de treino orientado por colegas (1997).

### **3.3. Benefícios da prática musical de conjunto**

Vários estudos parecem indicar que as características particulares da prática instrumental em conjunto produzem benefícios nos alunos. Por exemplo, de acordo com Stevens, a prática instrumental em conjunto leva os alunos a aprenderem melhor (1989). No mesmo sentido, um outro estudo refere que – nas aulas de grupo – a interação entre os alunos e o professor torna mais fácil a aprendizagem musical (West & Rostvall, 2003) e conseqüentemente ajuda ao desenvolvimento de autoconfiança e autoestima (Abeles, 2004; Deister & Kirwan, 2009), talvez porque o ambiente de aprendizagem em grupo é frequentemente mais descontraído (Gilbert, 1995).

Um outro benefício associado à prática de conjunto em geral é o tempo adicional que os alunos gastam a fazer música. Hallam referiu que a prática de orquestra representava 3 horas adicionais de prática instrumental por semana (2011), sendo o trabalho em casa mais rico dado que o repertório da classe de conjunto passa a ser incluído no estudo individual (Hallam, 2011; McPherson & Renwick, 2001).

Adicionalmente, o envolvimento de alunos em atividades de conjunto (instrumental ou vocal) sobretudo a sua participação nos serviços que este conjunto pode prestar à comunidade (igrejas, associações, etc.) desenvolve nos alunos uma consciência social,

uma vez que eles passam a sentir-se parte integrante da comunidade através do serviço prestado (Seitz, 1940).

Ainda um outro benefício que resulta das atividades musicais em conjunto, é que estas aumentam a importância que os alunos dão à música nas suas vidas (Sichivitsa, 2007), o que parece favorecer o desenvolvimento da sua identidade musical (Tesser & Schwarz, 2001; West & Rostvall, 2003) e a colocação de novas metas relacionadas com a música (Haskell, 2001).

Além disso, estas atividades musicais em conjunto proporcionam oportunidades para que os alunos interajam com colegas usualmente mais velhos que são vistos como ‘modelos’, motivando-os a imitá-los, e influenciando claramente a forma como avaliam o seu desempenho instrumental (Hewitt, 2004).

Por fim, Haskell refere uma outra vantagem resultante das atividades musicais em conjunto, que o efeito transferência<sup>13</sup> que ocorre entre a participação em atividades sociais, como por exemplo as atividades musicais em conjunto, e determinadas aprendizagens mais específicas, em particular a aprendizagem instrumental (2001).

### **3.4. Desenvolvimento de competências**

A aprendizagem musical pressupõe a aquisição e o desenvolvimento de múltiplas competências (Sloboda, 2000). Estas competências são frequentemente agrupadas em competências motoras, habitualmente chamadas de competências técnicas, competências musicais ou expressivas, auditivas, de leitura, e performativas, que são as competências relacionadas com o domínio da *performance* (Sloboda, 2000). Da literatura emerge ainda um outro tipo de competências associadas à aprendizagem musical, as competências metacognitivas chamadas frequentemente de metacognição (Bartolome, 2009; Hallam, 2001).

---

<sup>13</sup> Transferência refere-se ao conhecimento ou a uma competência adquirida num contexto específico que é levada para outro diferente (Perkins & Salomon, 1998)

**Competências auditivas, técnicas e musicais** – A literatura atesta largamente a importância do desenvolvimento de competências auditivas, técnicas e musicais (Cardoso, 2012; Gaunt, 2008). Estas competências envolvem saber ouvir, interpretar a música, fazer análise crítica (Stevens, 1989), controlar os mecanismos de produção de som, o domínio de técnicas que permitem o controlo da afinação, o domínio de diferentes tipos de articulação e a coordenação de diferentes tarefas realizadas simultaneamente (Cardoso, 2012; Hewitt, 2004; M. Kendall, 1988) aprender a frasear, usar corretamente as diferentes dinâmicas, controlo do tempo ou pulsação (Chaffin & Imreh, 2001; West & Rostvall, 2003) , e a capacidade de comunicar aspetos expressivos na *performance* musical (Barry & Hallam, 2002; Sloboda, 2000; West & Rostvall, 2003).

A aquisição destas competências envolve um longo processo, que inclui aspectos tão diversificados como: aprender a cantar (House, 1966), a introdução de atividades de leitura de notação nas aulas (M. J. Kendall, 1988), o domínio de um vocabulário de símbolos musicais (Middleton, 1979). Para além do processo em si, há inevitavelmente que levar em conta a necessidade de uma orientação perita por parte dos professores de instrumento que servem durante quase todo o processo como modelos para quase tudo, incluindo a qualidade de som, que definem o repertório a ser tocado, que identificam, analisam e corrigem problemas técnicos e rítmicos, etc. (Gaunt, 2008; Labuta, 1976; Middleton, 1979). Adicionalmente, a aquisição destas competências requer a repetição de exercícios, como escalas e arpejos, o estudo de peças de carácter técnico habitualmente chamadas de estudos e requer um estudo organizado e sistemático, que inclui a repetição de passagens até se adquirirem automatismos (Austin & Berg, 2006; Barry, 1992; McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; West & Rostvall, 2003).

Apesar de alguma limitação da literatura em relação a debater o desenvolvimento de competências auditivas, musicais e técnicas no âmbito da prática musical em conjunto, por vezes a ligação entre a prática instrumental em conjunto e o desenvolvimento destas competências emerge. Por exemplo, a literatura parece mostrar que os estudantes que participam nas atividades de conjunto desenvolvem competências que envolvem saber ouvir, interpretar, fazer análise crítica, e conhecer mais repertório (Stevens, 1989). Adicionalmente, as atividades musicais em conjunto, tais como a

prática de orquestra ou de banda, proporcionam tempo adicional de contacto com o instrumento, o que, juntamente com a necessidade de ler música em grande quantidade, parece potenciar o desenvolvimento da competência associadas à leitura musical (Cope & Smith, 1997; Hallam, 2011).

Não admira, portanto, que autores como Garofalo e Whaley refiram que a prática de conjunto pode ser usada para ensinar aos alunos competências auditivas (1979), ou que autores como Hewitt sugiram o aumento de aulas em grupo, para os alunos desenvolverem essas competências (2004).

**Competências performativas** – A literatura atesta de forma inequívoca a importância do desenvolvimento de competências performativas para uma aprendizagem musical bem-sucedida. Por exemplo, de acordo com Dobson “a *performance* não é apenas importante, ela é a essência da música” (1989, p. 28).

Dada a importância da *performance*, esta é frequentemente debatida na literatura como a meta final do estudo deliberado<sup>14</sup> (Barry & McArthur, 1994; Chaffin & Imreh, 2001; Ericsson, 2009; Rink, 2005). Neste tipo de estudo a *performance* é cuidadosamente monitorizada e as tarefas específicas são divididas para combater as fraquezas (Rink, 2005). Embora o estudo deliberado não seja uma atividade necessariamente agradável, os alunos podem ultrapassar a restrição motivacional por verem-no como um instrumento para melhorar a *performance* (Williamon & Valentine, 2000).

No entanto, embora o estudo seja vital para o desenvolvimento de competências performativas, existem outros fatores que estão relacionados com o desenvolvimento deste tipo de competências, como por exemplo, o nível de autoeficácia do indivíduo, que parece ser o fator que melhor prediz o sucesso em *performance* (McCormick e McPherson, 2003).

A literatura parece mostrar que a prática musical em conjunto pode contribuir para o desenvolvimento de competências performativas, nomeadamente a aprender a lidar com a ansiedade da *performance*. Nas aulas instrumentais em conjunto, os alunos têm

---

<sup>14</sup> Estudo altamente estruturado com o objetivo específico de melhorar algum aspeto da *performance* (Ericsson, 2009; Lehmann & Ericsson, 1998; Ward et al., 2004)

que tocar em frente aos seus colegas, mesmo durante os ensaios ou aulas, o que parece ajudá-los a lidar com a ansiedade da *performance* (Stevens, 1989). Além disso, a *performance* coletiva – momentos de *performance* em grupo – na qual o aluno coloca grandes esforços parece modificar a percepção dos alunos relativamente à *performance*, passando a vê-la como uma ferramenta para atingir um fim comum ao grupo (Baumeister & Finkel, 2010).

Adicionalmente o desenvolvimento de competências performativas pode potenciar o desenvolvimento de outro tipo de competências. Por exemplo, de acordo com Staines, os estudantes de música que alcançam um senso de realização na *performance* desenvolvem competências, tais como a concentração e a memória, que se podem transferir para outras áreas de aprendizagem (1999).

**Competências metacognitivas** – A metacognição refere-se à capacidade de monitorização do processo de aprendizagem por parte do aluno, e envolve o uso de diferentes estratégias em resposta às dificuldades ou necessidades da aprendizagem específicas (Bartolome, 2009; Hallam, 2001). Por outras palavras, a metacognição envolve “a tomada de consciência do próprio processo cognitivo” envolvido no processo de aprendizagem que inclui o planeamento e escolha de estratégias de aprendizagem (Cadeval, 2007, p. 43; Ribeiro, 2003). Este planeamento inclui, por exemplo, a definição de metas e a antecipação de quanto tempo e esforço será necessário para realizar a tarefa (Cadeval, 2007; James, 2006), envolve abordar o estudo de maneira organizada e planear sessões relativamente curtas e regulares de estudo (Barry & Hallam, 2002). Por isso, Hallam resume o conceito de metacognição a aprender a aprender (2001).

Austin e Berg, num estudo sobre os hábitos de autorregulação de alunos de banda e alunos de orquestra, relataram que os menos experientes usavam menos estratégias metacognitivas quando estudavam, enquanto os alunos mais motivados abordavam o estudo com diferentes estratégias que incluíam: repetição, simplificação, estudo mental, assinalar passagens problemáticas na partitura, audição de gravações das peças estudadas e autoavaliação (2006).

Desde que o aluno começa a aprendizagem instrumental até que se torna músico

profissional, este vai progressivamente adquirindo ferramentas metacognitivas até conseguir identificar as suas próprias fraquezas, limitações, e pontos fortes, avaliar o desempenho das tarefas (no estudo), desenvolver estratégias para superar dificuldades e otimizar a *performance* (Barry & Hallam, 2002). Isto parece mostrar que o objetivo duma aprendizagem musical bem-sucedida é que os alunos, progressivamente, adquiram ferramentas metacognitivas, de modo a que eles se tornem professores de si próprios (Costa, 1999).

Apesar de não haver quaisquer estudos a referir o desenvolvimento de competências metacognitivas no âmbito específico das aulas de conjunto, globalmente, o desenvolvimento da metacognição do aluno gera confiança nas suas capacidades, exercendo isso uma influência positiva sobre a motivação (Ribeiro, 2003). Por outro lado, também se pode dizer que o desenvolvimento e o conhecimento de estratégias metacognitivas só serão aprendidas se os alunos se sentirem motivados para aprender (McCormick & McPherson, 2003).

### **3.5. Papel do professor das classes de conjunto**

De acordo com a literatura, o papel do professor de uma classe de orquestra ou do maestro abrange um amplo leque de ação. Por exemplo, de acordo com House, o maestro é normalmente o responsável pelo ambiente físico do ensaio, devendo, por isso, estar atento a qualquer melhoria que seja possível introduzir, entre outras coisas, ao nível da acústica, da luz, da ventilação, do uso de cadeiras adequadas (1966). Parte do papel do professor abrange também a escolha de repertório adequado e apelativo, de preferência, que os alunos não tenham ainda tocado (House, 1966). A responsabilidade do maestro inclui também o ensaio propriamente dito, o que envolve, por exemplo, fazer correções do ponto de vista rítmico, tonal, da afinação, da qualidade de som, dinâmica, do equilíbrio entre as diferentes vozes, e da interpretação (House, 1966). Por outro lado, do maestro eficiente também se espera que seja capaz de ajudar os membros do *ensemble* a superar o conhecimento básico da partitura, levando-os a um patamar superior de pensamento musical que resulte numa *performance* satisfatória (Parncutt & McPerson).

**Cooperação no grupo** – De acordo com a literatura, o professor de orquestra ou maestro deve estabelecer uma boa relação de trabalho com os alunos da orquestra, o que requer que o professor tenha um perfil de “competência, boa vontade, senso de justiça e comportamento razoável” (House, 1966, p. 146). O professor parece ter um papel fundamental para que se estabeleçam regras claras de conduta e se crie uma atmosfera apropriada e eficaz no seio do grupo (House, 1966; Parncutt & Mcpherson, 2002). Só este tipo de ambiente de cooperação no grupo permite que uma classe de conjunto funcione convenientemente, de modo a se obter, por exemplo, a coordenação num crescendo ou a obtenção da mesma articulação por parte de todos os alunos (Boerner & Streit, 2005). O professor é, assim, a pessoa responsável por tirar partido da predisposição dos alunos em cooperar, dado que, a literatura mostra que os alunos de classes de conjunto, como a orquestra, costumam estar motivados não apenas para as suas tarefas individuais mas também para ajudar os seus colegas (Boerner & Streit, 2005).

De modo a envolver os alunos na dinâmica dos ensaios o professor do grupo pode designar tarefas específicas aos alunos e acompanhar o desenvolvimento individual de cada membro do grupo. Isto é o que fazem, por exemplo, maestros de topo, de bandas, designando frequentemente tarefas diárias com o objetivo de ajudar os membros do grupo a melhorar ao nível técnico (Labuta, 1976). Similarmente, e no mesmo contexto de banda, Middleton mostrou que se espera que o maestro organize as atividades de modo a incluir ensaios de naipe adicionais, nos quais possa ouvir cada membro da banda escolar, em base semanal, em relação ao material musical definido (1979).

Se o professor da classe de conjunto souber promover a cooperação no grupo, este contribuirá de modo significativo para a integração académica e social dos novos alunos no grupo (Sichivitsa, 2007).

**Estilo de liderança do maestro** – A literatura parece mostrar que o modo como o maestro desempenha o seu papel é determinante para uma aprendizagem bem-sucedida nas aulas de conjunto. Por exemplo, o maestro eficaz consegue manter todos os alunos da orquestra envolvidos na tarefa e provê instruções claras sem, contudo, retirar autonomia aos alunos (Baumeister & Finkel, 2010). Isto parece ser confirmado

por Boerner e Streit que referem que a liderança de estilo autoritário pode desmotivar os membros da orquestra, pondo assim em perigo a qualidade da *performance* (2005). Por esse motivo, em geral, um estilo de liderança não-autoritário é considerado funcional para o sucesso da orquestra (Boerner & Streit, 2005). Esse estilo de liderança não-autoritário requer, ainda assim, que os professores tenham um papel ativo, dado que a ausência de uma liderança clara também pode resultar em desmotivação para os alunos (Man & Conttia, 2007).

O tipo de trabalho realizado pelo maestro com a orquestra pode levar a resultados diferentes consoante o tipo de intervenção deste no decorrer dos ensaios. Por exemplo, comentar o resultado musical para resolver problemas no decorrer do ensaio parece não ser tão eficaz como sugerir mudanças de comportamentos físicos (como por exemplo, solicitar aos alunos de cordas o uso de mais arco para obter mais som) (Beebe, 2007).

O estilo de liderança dum professor eficaz de uma classe de orquestra deve também incluir o uso correto de *feedback*. Vários estudos referem que o uso de *feedback* predominantemente positivo resulta em melhor atitude por parte dos alunos, maiores níveis de atenção nos ensaios e melhoria na qualidade da *performance* (Beebe, 2007; Parncutt & Mcpherson, 2002). Por outro lado, num outro estudo relatou-se que dar orientações corretivas, sem *feedback* negativo associado, parece ser suficiente para o maestro conseguir obter uma melhoria no resultado do ensaio (Beebe, 2007).

A literatura mostra também que o domínio da técnica de ensaio<sup>15</sup> inclui a correta administração do tempo e da comunicação durante o ensaio. O correto uso do tempo num ensaio implica que o maestro fale pouco para que o ritmo de ensaio seja elevado (Parncutt & Mcpherson, 2002; Single, 1990). Assim, o maestro deve concentrar-se em comunicar-se de modo eficiente – com poucas palavras, mas claras e perceptíveis – passando proporcionalmente mais tempo a tocar do que a ensaiar (com paragens sucessivas), e deve controlar a distribuição do tempo usado nas diferentes peças a ensaiar (Parncutt & Mcpherson, 2002). Parecendo confirmar isso, Yarbrough realizou

---

<sup>15</sup> “Técnica de ensaio” é uma expressão habitualmente usada na literatura para referir domínio de técnicas eficazes de comunicação entre o maestro e o grupo, à correta administração do tempo no decorrer do ensaio e ao domínio da sequência das orientações a dar à orquestra para conseguir elevar a qualidade da *performance* (Lourenço & Silva, 2009; Parncutt & Mcpherson, 2002, p. 335)



um estudo que mostrou que quanto mais tempo o maestro falar menos concentração os alunos têm (2008). A comunicação eficaz inclui também a necessidade de o maestro ter à sua disposição um ‘arsenal’ de competências não-verbais que incluem o uso de gestos claros, perceptíveis, o ser capaz de exemplificar o que pretende (cantando, por exemplo), o uso de diferentes expressões faciais, um conhecimento profundo da partitura, e o domínio do contacto visual (Parncutt & Mcpherson, 2002). Yarbrough relatou, adicionalmente, que maestros que estabelecem um melhor contacto visual com os membros da orquestra obtêm melhores resultados (2008). O domínio da técnica de ensaio requer que muitas destas competências acima referidas sejam usadas simultaneamente (Gabrielsson, 2003).

Adicionalmente, tal como música sem contraste e variedade é desinteressante, o melhor maestro é capaz de mostrar comportamentos contrastantes, sendo capaz, por exemplo, de dar indicações com voz vigorosa, ou com voz suave, gestos expressivos e gestos neutros (Byo, 1990; Parncutt & Mcpherson, 2002).

### **3.6. Os fatores sociais na aprendizagem musical**

É relativamente consensual que a aprendizagem musical pode ser influenciada por fatores sociais. Tendo em vista o contexto das aulas de grupo, serão apresentadas de seguida as referências gerais da literatura relativamente (1) aos fatores sociais na aprendizagem musical e (2) ao desenvolvimento da identidade musical.

#### **3.6.1. A aprendizagem musical enquanto aprendizagem social**

Todos os tipos de aprendizagem são processos abertos a múltiplas influências. No caso da aprendizagem musical, sabe-se que é afetada pelas interações dinâmicas entre o indivíduo e o meio envolvente, nomeadamente pelas dinâmicas com a família (pais e avós) (Hallam, 2002, 2009). Também se sabe que a influência de colegas afeta a aprendizagem e o modo como o estudante encara o processo em si, o que parece ter implicações ao nível social: a abertura a novas ideias, aprender a dar apoio prático a outros, novas perspetivas que encorajam a experimentação de novas aprendizagens (Kirwan, 2009). A um nível ainda mais específico, as simples opiniões dos colegas

podem influenciar diretamente a forma como os alunos avaliam o seu desempenho (Hewitt, 2004).

***Desenvolvimento de competências sociais*** – A literatura mostra que a aprendizagem musical parece contribuir para o desenvolvimento de competências sociais.

Por exemplo, na Venezuela, a aprendizagem musical no *El Sistema* de orquestras (Sistema Nacional de Orquestras e Coros de Crianças e Jovens da Venezuela) usa as atividades musicais em orquestra (e em coros) para ajudar crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos a adquirirem competências sociais (DeSilva & Sharp, 2013), e tem inspirado programas similares um pouco por todo o mundo, inclusive no Brasil, em Portugal e mais recentemente em Moçambique<sup>16</sup> (Andrade, 2014; Boletim dos Professores, 2010; Lourenço & Silva, 2010). Todo o processo de aprendizagem, toda a dinâmica do projeto é coletiva, “tudo se faz em nome do grupo, da orquestra” (Amorim, 2009, p. 36). Nesta abordagem pedagógica é enfatizada a participação intensiva em *ensembles*, a aprendizagem em grupo e o ensino por parte de colegas (DeSilva & Sharp, 2013). Todos estes programas têm usado a prática musical em conjunto, nomeadamente em orquestra, para ajudar crianças a integrarem-se socialmente, e com níveis elevados de sucesso (Andrade, 2014; Boletim dos Professores, 2010; DeSilva & Sharp, 2013; Savoie, 2011; Terauds, 2009). O êxito do *El Sistema* na Venezuela tem sido considerável, dado que os índices de abandono escolar para os alunos que frequentam este programa ser substancialmente menor que a média do país (DeSilva & Sharp, 2013; Terauds, 2009). Num dos programas inspirados no *El Sistema*, o *New Brunswick Sistem*, no Canadá, relata-se que, inseridas nestes programas, as crianças desenvolvem competências sociais como a autodisciplina, o respeito por outros, um melhoria global no comportamento social, uma maior disposição para tarefas que requeiram concentração, e mostram níveis mais elevados de satisfação (Savoie, 2011).

Num outro estudo sobre aulas de instrumento em contexto de pequenos grupos concluiu-se que a aprendizagem em grupos contribui para o desenvolvimento de aptidões de cooperação em grupo, tais como: aprender a tomar decisões em grupo,

---

<sup>16</sup> Por exemplo, em Portugal a Orquestra Geração, no Brasil o Projeto Neojiba (na Bahia) e em Moçambique o Projeto Xiquitsi

desenvolver capacidades de negociação, de compromisso, e de liderança, apoiar a outros, desenvolver de relações entre membros de grupos diferentes, a aceitar alunos deficientes e a aprender a comportar-se de modo cooperativo e altruísta (Gilbert, 1995; Regelski, 2009). Estas interações com os outros colegas, nomeadamente o apoio de outros alunos, podem exercer influência sobre os níveis de autoestima, e sobre o autoconceito dos estudantes, com fortes implicações no desenvolvimento das suas competências musicais (DeSilva & Sharp, 2013; Kirwan, 2009).

Aparentemente reconhecendo o efeito da aprendizagem musical nas crianças, e confirmando o que foi dito atrás, a Autoridade Para as Qualificações e Curriculum (QCA) para Inglaterra e o País de Gales refere que “a música pode mudar o modo como a criança sente, pensa e age...capacitando-a a definir-se a ela própria em relação a outras, a amigos, a colegas, redes sociais e em relação às culturas nas quais vive” (QCA, 1999, p. 162, conforme citado em Lamont, 2002, p. 44).

### **3.6.2. Identidade musical**

São vários os fatores que contribuem para a formação de uma identidade musical no contexto geral da aprendizagem musical. Estes fatores podem resultar mais de agentes externos, como interação com família no âmbito da aprendizagem musical (Borthwick e Davidson, 2002), colegas (Regelski, 2009; West e Rostvall, 2003), atividades em grupo (Haskell, 2001; Lamont, 2002), ou podem estar mais relacionados com experiências pessoais, como no impacto produzido por uma determinada *performance* (McCormick & McPherson, 2003, p. 48)

A um nível mais específico, a literatura parece mostrar que o grupo ao qual o indivíduo pertence parece exercer uma profunda influência no modo como o indivíduo pensa. Por exemplo, sabe-se hoje que processos cognitivos não são apenas individuais, mas que as pessoas processam informação coletivamente (Baumeister & Finkel, 2010). Portanto, as pessoas baseiam os seus pontos de vista e as suas opiniões em declarações feitas por outros membros do grupo mais frequentemente até do que nos seus próprios juízos de valor (Baumeister & Finkel, 2010). A um nível extremo, as pessoas estão dispostas a alterar o modo como pensam de modo a evitar a discordância com o grupo ao qual pertencem (Baumeister & Finkel, 2010).

Em relação às emoções, os grupos exercem uma influência direta e indireta sobre os seus membros, tanto ao nível dos gostos como das motivações, o que acaba por moldar a identidade pessoal dos diversos membros (Baumeister & Finkell, 2010). Os grupos contribuem também para a criação de relacionamentos ricos entre os seus membros que podem ser uma fonte de motivação para a superação de dificuldades e obstáculos (Baumeister & Finkell, 2010). Por isso, os grupos podem transformar, literalmente, o comportamento dos seus membros ao ponto do comportamento no grupo não ter nenhuma ligação com o comportamento em casa (Baumeister & Finkell, 2010; Brown & Gaertner, 2003).

Sendo natural a necessidade social de pertencer a um grupo, também é comum que os diversos membros do grupo possam agir como referências, quer para a construção da identidade, como para a formação do modo como o indivíduo se vê a si próprio (Baumeister & Finkel, 2010; Tesser & Schwarz, 2001). Pode-se, por isso, falar de um *eu* coletivo ou da identidade social que se reflete na identidade do próprio indivíduo (Brown & Gaertner, 2003). Dito de outra forma, o conceito do *eu* é definido, pelo menos em parte, pelos grupos ao qual a pessoa pertence (Baumeister & Finkell, 2010; Tesser & Schwarz, 2001). Consequentemente, a autoestima pessoal passa a ficar ligada à autoestima coletiva, que está relacionada com o juízo que o indivíduo faz do grupo a que pertence (Baumeister & Finkell, 2010).

A este respeito, há duas teorias que ajudam a entender como pertencer a um grupo pode ter implicações na motivação do indivíduo: a teoria da Identidade e a teoria da Identidade Social.

De acordo com estas duas perspetivas teóricas, há pelo menos três motivos que podem levar os indivíduos a sentirem-se motivados para um determinado comportamento quando se associam a um determinado grupo: (1) a avaliação que faz do grupo, isto é, quando o indivíduo se junta a um grupo passa a avaliar o grupo de forma positiva, independentemente das ligações individuais ao grupo (Stets & Burke, 2000) (2) a autoestima, ou seja, quando os indivíduos se identificam com o grupo, comportam-se de modo a manter e elevar tanto a autoestima individual como a autoestima coletiva (Stets & Burke, 2000) e (3) a perceção de competência e eficácia, isto é, os indivíduos podem identificar-se com determinado grupo também para se

sentirem competentes e eficazes (Stets & Burke, 2000). Adicionalmente, a percepção de um valor individual elevado resultante de se pertencer ao grupo pode levar a pessoa, individualmente, a agir de modo a promover a aceitação do grupo, levando-o a trabalhar mais e a evoluir, para se sentir competente (Stets & Burke, 2000).

### **3.7. Problemas com implicações na prática instrumental de conjunto**

Para além dos problemas resultantes do mau desempenho do professor e maestro das orquestras em contexto escolar, são também referidos na literatura alguns problemas comuns associados à prática orquestral.

***A (falta de) importância da prática musical de conjunto*** – Um dos problemas com possíveis implicações na prática musical em conjunto é a própria importância que escola, pais, professores de instrumento e alunos atribuem às atividades musicais em grupo, dado que o ensino da música instrumental é muito centrado no modelo de aula individual. Adicionalmente, no contexto do ensino especializado, o “ênfase [é dado] frequentemente à [formação tendo em vista] o nível de solista”, o que é um paradoxo, em virtude de serem muito poucos os alunos a atingir esse tipo de carreira (Loebel, 1977, p. 81). De facto, alguns programas educacionais na área de música desvalorizam completamente a prática de conjunto (West & Rostvall, 2003).

***Implicações negativas da interação com os colegas*** – Um outro problema resulta do facto de a interação com os colegas nas atividades musicais poder ter implicações negativas para o aluno. Por exemplo, o contacto com colegas mais capazes pode potenciar comparações desfavoráveis com outros, e que podem resultar em prejuízo na imagem que os alunos têm de si próprios (Hallam, 2009). Uma outra possível implicação negativa da interação com os colegas é o tipo de opiniões que os alunos obtêm dos seus pares. Hewitt refere que as opiniões que os alunos obtêm de colegas mais avançados é frequentemente especulativa e conjectural, não factual, mas que influencia diretamente a forma como avaliam o seu desempenho (2004).

***O efeito negativo produzido por quem não gosta de música*** – Os alunos que aprendem música podem ser incentivados e apoiados por outros. Mas o contrário também pode acontecer. Por exemplo, Hallam refere que os alunos de música estão sujeitos ao que chama de influência social negativa, e que inclui a pressão dos colegas de escola (do ensino genérico) que não gostam de música clássica, e para quem a participação em orquestra é ‘completamente fora’ (Hallam, 2009). Este efeito pode ser acentuado dado que à medida que as crianças crescem o valor que elas dão à música declina, mais acentuadamente até na escola do ensino especializado da música (Mota, 1999).

***Escolha de repertório demasiado fácil*** – Um outro problema que pode afetar os alunos na prática instrumental de conjunto está relacionado com a escolha do repertório. Por exemplo, Barret e Smigiel relataram que alguns alunos se queixam quando o repertório tocado (neste caso em banda) é demasiado fácil e desinteressante e, portanto, não representando nenhum grau de desafio, e com um impacto motivacional negativo (2007; Ericsson, 2009).

***Diferentes níveis de desenvolvimento*** – Ainda um outro possível problema da prática de orquestra está relacionado com a variedade de níveis de desenvolvimento técnico dos membros da orquestra (Coffman & Levy, 1997). Este problema será, provavelmente, maior para os alunos mais desenvolvidos tecnicamente, dado que têm de tocar repertório mais fácil do que gostariam por causa das dificuldades dos seus colegas.

***O ruído*** – Outros possíveis problemas que podem afetar a prática de conjunto instrumental são comuns a todos os diferentes tipos de aulas onde haja um grupo, o nível elevado de ruído (Gilbert, 1995).

***A pressão do tempo*** – Um outro possível problema que pode afetar a prática musical em conjunto é a pressão para o grupo apresentar resultados. Por exemplo, Loebel refere o facto de a tarefa de tocar em orquestra poder envolver um grau de conflito relacionado com a pressão para se ensaiar menos e tocar mais (1977).

***Más experiências performativas*** – Conforme já foi referido nesta tese, a *performance* musical pode ter implicações no desenvolvimento da “identidade do indivíduo como

músico” (McCormick & McPherson, 2003, p. 48). Assim, uma *performance* individual negativa em orquestra mal sucedida pode ter um efeito negativo na forma como o aluno avalia o seu desempenho.

Portanto, a literatura parece mostrar que podem ocorrer problemas nas diferentes atividades envolvidas na prática instrumental de conjunto. Os problemas acima referidos podem afetar a qualidade da aprendizagem e a motivação dos alunos para a prática instrumental em conjunto.

## Capítulo 4 – Metodologias do Estudo 1

### 4.1. Introdução

Depois de apresentada a informação publicada sobre a temática em estudo nesta tese, torna-se pertinente contextualizar o primeiro estudo realizado.

Neste capítulo serão apresentados todos os dados necessários para informar devidamente acerca do primeiro estudo realizado: métodos de recolha, participantes e análise de dados.

### 4.2. Natureza do Estudo

Dada a limitação na literatura analisada sobre a motivação no contexto da prática de orquestra, foi projetado um primeiro estudo de natureza exploratória. Este ponto de partida pareceu adequado dado que os estudos exploratórios costumam começar com o desejo do investigador de conhecer melhor determinado fenómeno (Babbie, 2012).

Além disso, um estudo exploratório tem por objetivo compreender fenómenos ou situações pouco estudadas, procurar novos pontos de vista, responder a perguntas, avaliar fenómenos numa nova luz (Robson, 2002). São, por isso, particularmente úteis quando o conhecimento sobre determinado fenómeno é insuficiente, ajudam a evitar conceitos errados e ajudam “a focar a pesquisa adicional” (Babbie, 2012, p. 22).

**Vantagens** – Os estudos exploratórios são ótimos pontos de partida no trabalho de investigação, dados que permitem gerar novas ideias, hipóteses para investigação futura (Robson, 2002). Adicionalmente os dados recolhidos num estudo desta natureza permitem desenvolver métodos de investigação a ser empregues em estudos subsequentes (Babbie, 2012).



**Limitações** – Algumas limitações dos estudos exploratórios são: (1) o facto de habitualmente não darem respostas satisfatórias às perguntas de investigação (Babbie, 2012), (2) a possibilidade de os participantes neste tipo de estudo não representarem necessariamente um universo maior que interesse à investigação (Babbie, 2012) e (3) o facto de produzirem um conhecimento limitado do fenómeno estudado (Robson, 2002). De modo a se contornarem estas limitações foram tomadas as seguintes medidas: (1) empregou-se triangulação na implementação da recolha de dados, (2) usaram-se critérios de escolha de participantes de modo a se obter algum grau de representatividade dos diferentes instrumentos dos alunos e professores (ver secção 4.3.3), e (3), no caso dos professores, por se escolherem especialistas, que, neste caso, eram professores de instrumento com vasta experiência pedagógica que têm tido vários alunos a frequentar classes de orquestra (Gray, 2004, p. 32).

**Configuração do estudo** – De modo a alcançar o objetivo exploratório referido, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a professores de instrumento cujos alunos frequentassem classes de orquestra e a alunos que frequentassem diferentes classes de orquestra.

**Tipo de Dados** – De acordo com Robson o propósito exploratório dum estudo pode ser alcançado através da recolha de dados qualitativos (2002). A recolha deste tipo de dados é particularmente adequada quando um estudo se foca no significado de um determinado fenómeno, como a motivação na prática orquestral, e quando se procura obter a perceção de indivíduos dentro de determinada unidade social, inclusive um grupo de trabalho, como é a orquestra (Robson, 2002).

Os dados recolhidos por intermédio das entrevistas foram essencialmente dados qualitativos que permitiriam uma análise qualitativa. Ainda assim alguns dos dados recolhidos foram transformados em dados numéricos, dando lugar a uma análise quase estatística (Babbie, 2012; Cardoso, 2012; Maxwell, 2010).

### **4.3. Métodos de recolha de dados**

Este primeiro estudo assentou inteiramente em 15 entrevistas feitas a professores de instrumento que, conforme já foi referido, tivessem tido vários alunos a frequentar

classes de orquestra, e 15 entrevistas feitas a alunos que na altura frequentassem classes de orquestra.

#### **4.3.1. Entrevistas**

As entrevistas são usadas habitualmente como método de recolha de dados em estudos de natureza exploratória, uma vez que permitem captar os sentimentos, perceções e atitudes dos entrevistados sobre determinado fenómeno (Robson, 2002; Gray, 2004).

##### **4.3.1.1. Entrevistas semiestruturadas**

De acordo com Gray, o uso de entrevistas semiestruturadas é o mais adequado no contexto de um estudo exploratório – envolvendo a análise de sentimentos ou atitudes (2004). As entrevistas semiestruturadas são instrumentos por excelência da investigação fenomenológica que permitem que o investigador se debruce sobre o significado que as pessoas atribuem a determinado fenómeno (Gray, 2004) permitindo igualmente considerável liberdade na elaboração e sequência das perguntas, e no tempo em que se detém em determinada ideia (Robson, 2002; Yin, 2011).

**Vantagens** – A principal vantagem deste método de recolha de dados assenta no seu grau de flexibilidade, dado que permite ao entrevistador o seguinte: (1) aprofundar as respostas do entrevistado, de modo a compreender melhor o que este pensa ou sente sobre o assunto (Babbie, 2012) (2) ajustar a direção da entrevista, por exemplo, quando é referida informação relevante (Robson, 2002), (3) variar de entrevistado para entrevistado o tempo gasto em determinado assunto, de acordo com o grau de relevância das informações dadas, e (4) clarificar perguntas eventualmente mal entendidas (Babbie, 2012).

**Limitações** – Alguns possíveis problemas das entrevistas semiestruturadas enquanto método de recolha de dados são: (1) o facto de requererem tempo tanto por parte de quem entrevista como de quem é entrevistado (Robson, 2002), (2) o facto de gerarem grandes quantidades de dados (Robson, 2002) e (3) a possibilidade do investigador poder afetar tendencialmente o entrevistado e as suas respostas (Babbie, 2012). De modo a contornar estes possíveis problemas, foram projetadas entrevistas

relativamente curtas<sup>17</sup> procurando o entrevistador ajudar aos entrevistados a darem informações relevantes, seguindo as sugestões apresentadas a este respeito nos livros de referência (Babbie, 2012).

**Validade dos resultados** – A recolha de dados por meio de entrevistas semiestruturadas levanta problemas e questões que podem afetar a validade dos resultados. Algumas possíveis ameaças à validade dos resultados das entrevistas semiestruturadas são: (1) o facto da direcção das perguntas da entrevista depender em parte das respostas do entrevistado (Gray, 2004), (2) a possibilidade do investigador poder afetar tendencialmente o entrevistado e as suas respostas (Babbie, 2012) e (3) a possível inclinação dos participantes para darem respostas “socialmente desejáveis” que eventualmente não correspondessem aos seus reais pontos de vista (Hill & Hill, 2005, p. 153).

De modo a contornar estes problemas em potencial tomaram-se as seguintes medidas: (1) procurou-se refletir criticamente em todo o processo de elaboração do estudo, (2) refletiu-se sobre a influência do investigador no processo de pesquisa (Gray, 2004), (3) empregou-se triangulação nas perguntas planeadas para as entrevistas (Robson, 2002), (4) analisaram-se os “casos negativos” – neste caso, os problemas que resultam da prática de orquestra referidos pelos entrevistados – (Gray, 2004, p. 342), (5) usaram-se técnicas para construir um clima de harmonia e confiança entre os entrevistados e o entrevistador (Gray, 2004), (6) voltou-se a contactar os participantes para verificar dados recolhidos por meio das entrevistas e (7) manteve-se um registo das atividades de investigação durante todo o processo de pesquisa envolvido no estudo (Robson, 2002).

**Fiabilidade dos resultados** – Algumas possíveis ameaças à fiabilidade dos resultados obtidos por meio de entrevistas são: (1) a possível compreensão errada das perguntas por parte dos participantes (Gray, 2004), e (2) a possível colocação de perguntas diferentes aos diferentes participantes. De modo a contornar estas possíveis ameaças à fiabilidade das entrevistas fez-se o seguinte: (1) empregaram-se perguntas de

---

<sup>17</sup> As entrevistas aos professores demoraram em média cerca de 10 minutos e as entrevistas aos alunos demoraram em média 7 minutos

triangulação, (2) usou-se uma estrutura ou o mesmo “plano” de perguntas (Gray, 2004, p. 345) e (3) seguiu-se o mesmo protocolo em todas as entrevistas (Gray, 2004).

**Generalização dos resultados** – Algumas possíveis ameaças à generalização dos resultados obtidos por meio das entrevistas são: (1) a possibilidade das informações recolhidas poderem corresponder exclusivamente à experiência dos participantes nestas entrevistas (Robson, 2002) e (2) a escolha tendenciosa dos participantes – talvez evitando-se participantes que pudessem ter pontos de vista contrários aos esperados (Robson, 2002). Apesar da lógica por detrás da seleção de participantes não pressupor uma generalização dos resultados, tal como aconteceria se se tivesse feito uma seleção de participantes numa lógica amostral, escolheram-se participantes que permitissem observar o fenómeno de diferentes perspetivas relevantes, nomeadamente, alunos e professores que representassem de modo aproximado as diferentes famílias de instrumentos da orquestra (Gray, 2004).

#### **4.3.2. Elaboração das Entrevistas**

Nesta secção vai-se explicar como as entrevistas foram estruturadas e administradas.

##### **4.3.2.1. Estrutura da Entrevista**

As entrevistas foram estruturadas de modo a que as perguntas seguissem, *grosso modo*, a ordem sugerida por Robson: “introdução, aquecimento, corpo da entrevista, arrefecimento e término” (2002, p. 277). De acordo com os especialistas este tipo de estrutura é vantajoso visto que gera conforto nos entrevistados.<sup>18</sup>

##### **4.3.2.2. Perguntas**

As entrevistas continham apenas perguntas de resposta aberta. Algumas vantagens do uso deste tipo de perguntas são: (1) o facto de gerarem informação “rica” (Hill & Hill, 2005, p. 94), (2) permitirem aprofundar pontos de vista expressos, (3) permitem clarificar mal entendidos, (4) fomentarem a cooperação entre entrevistados e entrevistador, (5) permitirem avaliar o que o inquirido realmente acredita e (6) produzirem respostas inesperadas, não antecipadas (Robson, 2002). Por outro lado

---

<sup>18</sup> Para ver as perguntas planeadas para as entrevistas semiestruturadas, ver Anexo 1 e Anexo 2

este tipo de perguntas pode apresentar problemas tais como: (1) o facto de poder gerar dados que são mais difíceis de analisar, (2) o facto de requererem muito tempo quer na recolha como na análise de dados (Babbie, 2012; Hill & Hill, 2005), (3) e o facto das respostas obtidas precisarem “de ser interpretadas” (Hill & Hill, 2005, p. 94).

O objetivo por trás das perguntas específicas planeadas para as entrevistas estava diretamente relacionado com o objetivo deste estudo exploratório que, conforme já foi referido, era, primeiramente, o de conhecer e compreender alterações notadas pelos professores e pelos alunos nas aulas de instrumento, assim que passassem a frequentar as classes de orquestra.

#### **4.3.2.3. Protocolo da Entrevista**

A sequência de perguntas planeadas foi habitualmente seguida pelo entrevistador. Ao se realizar a entrevista deu-se espaço à abordagem de outras questões relevantes abordadas pelos entrevistados. Isso incluiu acrescentar espontaneamente perguntas para explorar a significância subjetiva que os entrevistados atribuíram a determinados factos (Gray, 2004). Neste contexto, às vezes foi pedido aos inquiridos que expandissem e ilustrassem as suas respostas (Robson, 2002). Excecionalmente a ordem das perguntas planeada foi alterada de modo a se explorar informação dada em determinado momento. Algumas perguntas foram ignoradas, quando já tinham sido antecipadas pelo participante, não parecendo relevante a repetição das mesmas. Adicionalmente, quando os participantes não responderam a uma pergunta, houve o cuidado de a repetir, normalmente por outras palavras. Finalmente, foi adotado pelo entrevistador um modo de conversação sugerido pelos especialistas de modo a facilitar a reconstrução da experiência do entrevistado (Yin, 2011).

#### **4.3.2.4. Tempo e Espaço**

As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2012 e janeiro de 2013. Todas as entrevistas aos alunos tiveram lugar na escola de música que estes frequentavam, o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian. A quase totalidade das entrevistas (catorze das quinze) foi realizada durante o tempo de ensaios das respetivas orquestras ou imediatamente a seguir. Num único caso a entrevista sucedeu fora desse contexto, mas também nas instalações da escola. Os alunos

entrevistados no decorrer dos ensaios foram dispensados pelos professores durante a realização dos ensaios. Deste modo, as entrevistas foram realizadas perto da realidade questionada, não apenas dum ponto de vista físico mas também o mais próximo possível da realidade psicológica. Isso facilitou aos alunos entrevistados poderem comentar as emoções, ideias adjacentes e casos específicos ligados à realidade questionada, a prática de orquestra, neste caso.

Os professores do Conservatório de Aveiro entrevistados foram inquiridos nas instalações da escola e os restantes em diferentes sítios combinados individualmente de acordo com a disponibilidade – desde a Universidade de Aveiro ao Pavilhão Multiusos de Guimarães. No que respeita aos colegas de orquestra da Filarmonia das Beiras incluídos neste estudo na qualidade de professores, um número significativo foi entrevistado em momentos de espera antes de ensaios, nas pausas destes, entre ensaios de colocação e concertos.

#### **4.3.2.5. Gravações das Entrevistas**

Todas as entrevistas realizadas no âmbito deste estudo foram gravadas em vídeo.

A opção de registar-se em vídeo as entrevistas apresenta as seguintes vantagens: (1) o facto do registo em vídeo ser uma forma fiável de captar a informação, (2) contribuir para tornar a ocasião uma conversa quase informal, (3) e permitir ao entrevistador concentrar-se no processo de ouvir, interpretar e se necessário orientar o foco da entrevista (Gray, 2004).

A gravação das entrevistas podia levantar o problema de professores e alunos sentirem desconforto perante a câmara. Para contornar este problema, fez-se o seguinte: (1) foi assegurado aos inquiridos a confidencialidade do conteúdo da entrevista (Babbie, 2012); (2) no caso dos alunos a confidencialidade foi assegurada no pedido de autorização entregue aos encarregados de educação; (3) estruturou-se uma sequência de perguntas de acordo com a ordem proposta por Robson, nomeadamente a inclusão de uma “introdução e aquecimento” antes de entrar no corpo da entrevista propriamente dita (2002, p. 277); e (4) pediu-se permissão a todos os participantes para registar em vídeo o conteúdo das entrevistas (Gray, 2004).

Algumas entrevistas foram divididas em duas ou mais gravações por necessidade de interromper a primeira gravação por motivo não antecipado como o excesso de ruído de fundo ou outro problema surgido durante a primeira gravação. Houve também a necessidade de se retomar entrevistas já terminadas, o que sucedeu quando em conversa informal após o término da entrevista se tomou conhecimento de informação relevante não expressa na entrevista. Nesse caso pediu-se ao participante que repetisse a informação acabada de revelar.

#### **4.3.2.6. Transcrição das Entrevistas**

Todos os registos em vídeo das entrevistas foram transcritos.

A transcrição de registos áudio ou vídeo é a forma mais confiável de registar os pontos de vista expressos em entrevistas (Gray, 2004; Robson, 2002; Somekh & Lewin, 2005). É também a forma que garante, posteriormente, uma melhor análise dos dados.

Os dados obtidos foram transcritos de acordo com os procedimentos e princípios da transcrição regular (Cardoso, 2012). Este método de transcrição envolve “decidir que elementos da informação são úteis para análise e quais têm de ser postos de lado”, como frases repetidas, frases inacabadas ou expressões típicas da linguagem oral (Cardoso, 2012, p. 119).

Na transcrição registou-se a essência das ideias dos entrevistados tão fielmente quanto possível, mas, quando necessário, acrescentou-se informação necessária (registada na transcrição entre parêntesis retos) para dar sentido às palavras dos entrevistados. Ainda assim, mantiveram-se traços da oralidade, desde que permitissem a compreensão do registo escrito. Quando surgiram dúvidas na transcrição de alguma informação relevante voltou-se a contactar os entrevistados para esclarecimento do que efetivamente se pretendia dizer. Esses “acréscimos” à entrevista ficaram registados com parêntesis retos na transcrição das entrevistas.

As transcrições completadas foram usadas como fonte para a análise qualitativa e quantitativa.

### 4.3.3. Participantes

De acordo com Gray a investigação de natureza qualitativa tende a trabalhar com um número reduzido de participantes, “casos do fenómeno[...]em determinados contextos” (2004, p. 324). O mesmo autor refere que na investigação de carácter fenomenológico o número de participantes tende a enquadrar-se entre 5 a 15 (2004, p. 22). Por este motivo considera-se adequado o número de participantes escolhido para este primeiro estudo: 15 professores e 15 alunos. A estratégia de escolha dos participantes neste estudo é chamada por Robson de “amostragem intencional”<sup>19</sup> (2002, p. 265; Gray, 2004).

**“Amostragem intencional”** – A implementação desta estratégia significa que a escolha dos participantes pelo investigador é realizada de acordo com determinado perfil por si definido tendo em conta as necessidades específicas da investigação (Robson, 2002; Yin, 2011) e tendo em vista a obtenção de uma perspetiva o mais ampla possível do objeto de estudo (Yin, 2011). Para evitar o possível efeito de *viés* que esta estratégia de seleção possa colocar, a escolha dos participantes deve incluir aqueles que possam ter pontos de vista contrários aos do investigador (Yin, 2011).

A principal limitação que esta estratégia de escolha tem é ao nível da generalização dos resultados obtidos, que tende a ser mais “sugestiva que conclusiva” (citado em Gray, 2004, p. 343). Na investigação de natureza qualitativa, o termo ‘generalização’ pode ser substituído por ‘transferência’, porque os resultados podem ser vistos como transferíveis para casos com características similares, em vez de serem generalizados para uma população alargada de indivíduos (Gray, 2004, p. 344,345).

De modo a minimizar este problema fez-se o seguinte: (1) o número de participantes foi alargado para o limite máximo usualmente definido para estudos desta natureza (Robson, 2002), (2) escolheram-se professores e alunos que em número se aproximassem dos níveis de representatividade habitual dos diversos instrumentos em

---

<sup>19</sup> “*Purposive sampling*”



orquestra<sup>20</sup>, e (3) escolheram-se professores que representassem as duas realidades mais comuns em Portugal: o ensino público e o ensino corporativo-particular.

#### 4.3.3.1. Participantes – Professores

Foram realizadas 15 entrevistas a professores a lecionar em diferentes escolas de música em Portugal continental. As escolas onde estes docentes lecionavam estão localizadas nas seguintes cidades e vilas: Águeda, Aveiro, Braga, Espinho, Figueira da Foz, Passos de Brandão, Gaia, Porto, Stª Comba Dão, S. João da Madeira, Stª Maria da Feira, Viana do castelo, Vila Verde e Viseu. Entre estas escolas estavam incluídos estabelecimentos de ensino do ensino público e do ensino corporativo-particular<sup>21</sup>. Foram também selecionados professores estrangeiros – e portugueses – com experiência pedagógica noutros países e professores dos diferentes instrumentos da orquestra.

**Tabela 3 – Distribuição dos professores por disciplina instrumental**

| Instrumento               | N  |
|---------------------------|----|
| Violino                   | 8  |
| Viola de arco             | 1  |
| Violoncelo                | 1  |
| Fl. Transv. <sup>22</sup> | 1  |
| Fagote                    | 1  |
| Trombone                  | 1  |
| Harpa                     | 1  |
| Percussão                 | 1  |
| Total                     | 15 |

Conforme se pode observar na Tabela 3, foram incluídos 11 professores da família das cordas e 4 das restantes famílias, respeitando assim a típica proporção das cordas em relação aos restantes naipes.

---

<sup>20</sup> Isto era relevante dado que os diferentes papéis dos diferentes instrumentos na orquestra poderiam produzir cargas motivacionais diferentes

<sup>21</sup> Entre as escolas de música do ensino corporativo-particular estavam também representadas escolas profissionais e projetos especiais com uma componente social, isto é escolas de música que incluem o ensino de música a crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos, nas quais se usa o ensino de música com o propósito de ajudar crianças a desenvolverem competências sociais

<sup>22</sup> Flauta Transversal

Em relação à distribuição dos professores por género, foram entrevistados 8 professores e 7 professoras.

Em relação à experiência pedagógica dos professores incluídos neste estudo, os 15 docentes entrevistados tinham, no total, 105 alunos a frequentar classes de orquestra, durante o ano letivo de 2012-2013, e uma experiência de lecionação que variava entre os 4 e os 16 anos (Tabela 4).

**Tabela 4 – experiência Pedagógica dos Professores entrevistados**

| <b>Ordem da Entrevista</b> | <b>Instrumento</b>        | <b>Anos de Experiência</b> | <b>Nº de alunos em Orquestra<sup>23</sup></b> |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---|
| 1                          | Viola de arco             | 10                         | 4   |
| 2                          | Violino                   | 7                          | 11  |
| 3                          | Violino                   | 8                          | 5   |
| 4                          | Fl. Transv. <sup>24</sup> | 4                          | 5   |
| 5                          | Violino                   | 10                         | 5   |
| 6                          | Violino                   | 10                         | 11  |
| 7                          | Violino                   | 6                          | 14  |
| 8                          | Violino                   | 4                          | 13  |
| 9                          | Violoncelo                | 15                         | 0   |
| 10                         | Harpa                     | 16                         | 1   |
| 11                         | Fagote                    | 4                          | 6   |
| 12                         | Violino                   | 17                         | 12  |
| 13                         | Trombone                  | 10                         | 8   |
| 14                         | Percussão                 | 16                         | 2   |
| 15                         | Violino                   | 9                          | 8   |
| <b>Médias</b>              |                           | <b>9,5</b>                 | <b>7</b>                                      |
| <b>Total</b>               |                           |                            | <b>105</b>                                    |

#### **4.3.3.2. Participantes – Alunos**

Foram realizadas 15 entrevistas a alunos, todos eles frequentando uma das classes de orquestra no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian. A escolha dos alunos desta escola teve em conta os seguintes fatores: (1) facilidade de acesso,

<sup>23</sup> No ano letivo de 2012-2013

<sup>24</sup> Flauta Transversal

uma vez que é a escola onde o investigador leciona, (2) o facto de esta escola ter também uma prática consistente de orquestra, estando a funcionar na altura duas classes de orquestra<sup>25</sup> com os moldes em que esta investigação assenta, e (3) pela riqueza de possibilidades vivenciais ao nível da prática orquestral que estavam disponíveis: a ausência de prática de orquestra<sup>26</sup>; alunos que frequentavam a orquestra dos articulados<sup>27</sup> ou da orquestra do conservatório<sup>28</sup>; alunos que frequentavam duas orquestras da escola em simultâneo; alunos que frequentavam uma das orquestras com base de cordas em simultâneo com um dos outros agrupamentos (a orquestra de sopros ou a *Big Band*); alunos que frequentavam outras orquestras<sup>29</sup> fora do conservatório; a transição entre várias das situações referidas<sup>30</sup>.

Um dos critérios de seleção dos alunos visava a obtenção de uma diversidade de instrumentos, similar ao critério já referido a respeito da escolha dos professores. Assim, os alunos entrevistados frequentavam maioritariamente aulas de instrumentos de cordas (N=13) e apenas 2 frequentavam aulas de instrumentos de sopros (Tabela 5).

**Tabela 5 – Distribuição dos alunos por disciplina instrumental**

| Instrumento   | N         |
|---------------|-----------|
| Violino       | 7         |
| Viola de arco | 2         |
| Violoncelo    | 2         |
| Contrabaixo   | 2         |
| Trombone      | 1         |
| Trompa        | 1         |
| <b>Total</b>  | <b>15</b> |

Outro critério envolvido na escolha dos participantes foi entrevistar alunos cujo ingresso na classe de orquestra tivesse sucedido há pouco tempo: no ano letivo a decorrer ou no ano letivo anterior. Este critério baseou-se no potencial interesse de

<sup>25</sup> Também funcionavam na altura uma orquestra de sopros e uma *Big Band*

<sup>26</sup> Este era o caso dos alunos que frequentavam quer a iniciação, quer o 1º ao 3º grau em regime supletivo

<sup>27</sup> Que inclui os alunos que frequentam o regime articulado do 1º ao 5º grau

<sup>28</sup> Que inclui quer os alunos que frequentam o regime supletivo do 4º grau em diante, bem como os alunos do regime articulado do 6º grau em diante

<sup>29</sup> Como, por exemplo, a OJ.COM, a Orquestra dos Conservatórios Oficiais e outras

<sup>30</sup> Por exemplo, a transição entre não tocar em nenhuma orquestra e passar a tocar, a transição entre tocar na orquestra dos articulados e passar a tocar na orquestra do conservatório, etc.

estudar a transição entre o período em que não havia prática orquestral e o período em que se passou a frequentar uma orquestra.

**Tabela 6 – Tempo de prática de orquestra (alunos)**

| <b>Tempo na Orquestra</b> | <b>N</b> |
|---------------------------|----------|
| < 1 ano                   | 3        |
| > 1 ano < 2 anos          | 9        |
| ≥ 2 anos                  | 3        |

Conforme é possível observar na Tabela 6, a maioria dos alunos, (N=9, 60,0%), frequentava a classe de orquestra há mais de um ano.

Em relação á distribuição dos alunos por género, a maioria dos alunos entrevistados era do sexo masculino (N=10, 66,6%) sendo o restante do sexo feminino (N=5, 33,3%).

Em relação à distribuição dos alunos por grau, como é possível observar na Tabela 7, a maioria dos alunos frequentava o 5º grau (N=6, 40,0%) e o 4º grau (N=5, 33,3%).

**Tabela 7 – Distribuição dos alunos por grau**

| <b>Grau</b> | <b>N</b> | <b>%</b> |
|-------------|----------|----------|
| 2º          | 2        | 13,3%    |
| 3º          | 1        | 6,6%     |
| 4º          | 5        | 33,3%    |
| 5º          | 6        | 40,0%    |
| 6º          | 1        | 6,6%     |

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, e uma idade média de 13,7 anos. Por fim, 12 dos alunos (80,0%) tinham algum membro da família direta que tocava um instrumento musical.

#### **4.4. Análise de Dados**

Neste estudo foram recolhidos dados essencialmente qualitativos. A natureza qualitativa das entrevistas levou a que a análise qualitativa dos dados assumisse o papel mais relevante. No entanto alguns dos dados recolhidos foram analisados

quantitativamente com o objetivo de obter uma leitura mais aprofundada dos dados obtidos.

**Vantagens** – A análise qualitativa pode produzir dados que resultem em “verdadeira descrição de evidência” sem ter que recorrer a métodos estatísticos (Maxwell, 2010, p. 480). Este tipo de análise pode ser “altamente eficaz”, nomeadamente no que respeita à relação entre o “custo” – esforço e tempo – e o resultado produzido (Gray, 2004, p. 329).

**Desvantagens** – Algumas das desvantagens da análise qualitativa comumente referidas são: (1) o eventual excesso de informação gerada pelos métodos de recolha de dados de natureza qualitativa e (2) a subjetividade inerente ao investigador enquanto analista (Robson, 2002). De modo minimizar estes possíveis problemas fez-se o seguinte: (1) realizou-se uma “abordagem sistemática” ao processo de análise dos dados (Robson, 2002, p. 459), (2) empregaram-se “métodos de redução de dados” (Robson, 2002, p. 477), (3) codificaram-se os dados em categorias e subcategorias (Robson, 2002).

#### **4.4.1. Análise Qualitativa**

Neste estudo, o objetivo por trás da análise qualitativa foi compreender qual a percepção de professores e alunos em relação à experiência de se participar em orquestra. Adicionalmente procurou-se também compreender se professores e alunos estabeleceriam uma ligação entre tocar em orquestra e a motivação para estudar o instrumento.

**Método de análise** – O tipo de análise realizado neste estudo é chamada de “análise de padrão” <sup>31</sup> (Crabtree & Miller, 1999, p. 164; Robson, 2002, p. 458). A análise de padrão consiste em analisar os dados à base da categorização destes, que pode ser prévia ou após uma leitura inicial dos mesmos (Robson, 2002). As categorias servem para organizar os dados em compartimentos para posterior análise dos mesmos (Robson, 2002, p. 458). A seleção da informação para cada categoria começa com a elaboração de “sumários descritivos” a partir dos dados relacionados com as

---

<sup>31</sup> “The template approach” (Crabtree & Miller, 1999, p. 164; Robson, 2002, p. 458)

categorias escolhidas (Robson, 2002, p. 458). Os objetivos do processo são: a “descoberta de regularidades” ou padrões sobre o fenómeno em análise, “a compreensão do significado do texto”, e a “reflexão” sobre o mesmo (Robson, 2002, p. 457). Este tipo de análise é um processo sistemático que incluiu o emprego dos seguintes “métodos de redução de dados”: (1) a escrita de “sumários[...]pouco depois da sessão de recolha de dados” nas quais se resumem os dados recolhidos na forma de “respostas a perguntas chave”, (2) e a reunião dos dados em “folhas documento” sistematizadas e (3) o desenvolvimento da codificação de categorias e subcategorias (Robson, 2002, p. 477).

**Implementação da análise** – Após a transcrição da gravação das entrevistas elaborou-se um breve sumário com a essência dos dados de cada entrevista. Esta foi uma tarefa possível em virtude das entrevistas serem curtas<sup>32</sup>, o que resultou numa transcrição de 2 a 3 páginas, em média, por entrevista (ver exemplos no Anexo 3, entrevista aos alunos e Anexo 4, entrevista aos professores). Seguidamente elaborou-se um sumário sistemático – uma “folha-documento” – de cerca de uma página, de cada uma das entrevistas elaborado com base em categorias previamente definidas (Robson, 2002, p. 477). Estas categorias foram selecionadas tendo em conta a sua relação com as perguntas mais pertinentes das entrevistas, isto é, aquelas que tinham uma ligação mais direta à pergunta de investigação (ver exemplo, no Anexo 5, Categorias dos sumários e Anexo 6, exemplo de Sumário sistemático). Seguidamente, foram recolhidos de todos os sumários sistematizados – as “folhas-documento” – informações pertinentes para as categorias escolhidas<sup>33</sup> (ver Anexo 7, Categorias), produzindo-se dessa forma um novo documento escrito, onde foram registados todos os dados recolhidos a partir de cada uma das categorias, evitando-se repetições desnecessárias (Robson, 2002). Este processo foi feito em separado para as entrevistas a professores e para as entrevistas a alunos. A partir deste último documento foi escrito o relatório sobre os resultados das entrevistas aos professores e aos alunos.

---

<sup>32</sup> As entrevistas maiores, aos professores, demoraram em média cerca de 10 minutos e as entrevistas aos alunos demoraram em média 7 minutos

<sup>33</sup> Estas categorias eram semelhantes às que originaram os sumários sistemáticos, embora não exatamente iguais (ver Anexo 5 e Anexo 7)

#### 4.4.2. Análise Quantitativa

O objetivo por trás da análise quantitativa foi prover informação complementar aos dados que emergissem da análise qualitativa.

**Vantagens** – Uma vantagem deste tipo de análise é que esta permite “apreender e quantificar os fenómenos”, possibilitado a sua “interpretação[...]e caracterização” (Pardal & Correia, 1995, p. 88).

Num estudo no qual a maioria dos dados recolhidos é de natureza qualitativa, a principal limitação da análise quantitativa é a generalização externa dos resultados, sendo que o uso de números pode levar à inferência de uma maior generalização do que seria justificado (Maxwell, 2010). Outro problema de analisar quantitativamente dados de natureza qualitativa é o “perigo de reduzir a evidência [que os dados qualitativos produzem] à *quantidade* de evidência” (Maxwell, 2010, p. 480). De modo a minimizar estas possíveis limitações, o investigador procurou ter sempre presente que elementos quantitativos não podiam “substituir a descrição de evidência, mas [apenas] prover um[...]suplemento de apoio às conclusões” sugeridas pelos dados qualitativos (Maxwell, 2010, p. 480).

**Análise quase-estatística** – O tipo de análise quantitativa realizado neste estudo é chamada de análise quase-estatística, isto é, uma análise quantitativa que faz uma utilização básica de instrumentos estatísticos, mas sem a lógica da estatística inferencial (Babbie, 2012; Cardoso, 2012; Maxwell, 2010). Este tipo de análise tem sido usado sobretudo para análise de dados qualitativos que são transformados em dados numéricos. Neste estudo usou-se a análise quase-estatística para avaliar a “quantidade de evidência” a favor ou contra determinado ponto de vista (Maxwell, 2010, p. 479).

**Implementação da análise quantitativa** – Os dados qualitativos relevantes foram convertidos em dados numéricos. Este uso de números permitiu identificar “aspetos, regularidades ou padrões que[...]caracteriz[assem]” as perceções manifestadas pelos participantes (Pardal & Correia, 1995, p. 88).

## Capítulo 5 – Estudo 1: Apresentação dos Resultados

### 5.1. Introdução

Neste capítulo vão ser apresentados os dados recolhidos no estudo 1 através das entrevistas a professores e alunos, realizados com o objetivo de obter a perceção dos entrevistados sobre: (1) a importância da prática de orquestra, (2) os sentimentos dos alunos relativamente à prática de orquestra e (3) o impacto da frequência das aulas de orquestra no estudo individual do instrumento e na motivação dos alunos.

### 5.2. Perceções gerais sobre a prática de orquestra

Nesta secção são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas a professores e alunos relativos à perceção e aos sentimentos dos alunos no que diz respeito à prática de orquestra.

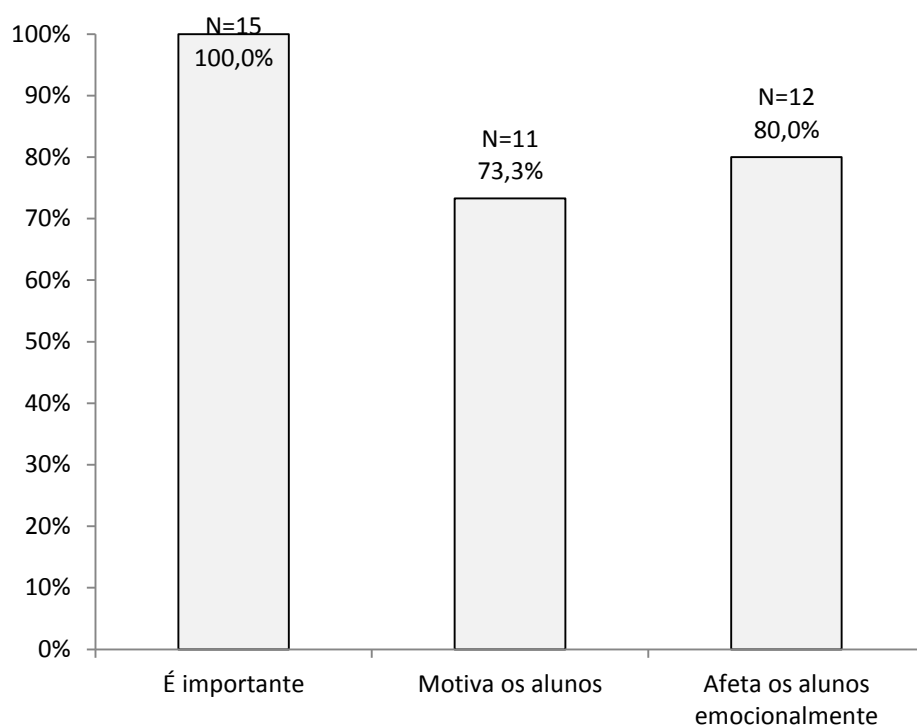
#### 5.2.1. Professores

Os dados recolhidos por meio das entrevistas aos professores indicam que os docentes (N=15, 100%) têm a perceção que *tocar em grupo é importante* (Gráfico 1). Destes, 11 docentes (73,3%) referiram que tocar em orquestra *motiva os alunos* para a aprendizagem musical e 4 docentes (26,6%) mencionaram que tocar em orquestra motiva a maioria dos alunos para a aprendizagem da música. A este respeito, 12 professores (80,0%) referiram ainda que tocar em orquestra *afeta os alunos emocionalmente*, ainda que com níveis de frequência diferentes. Por exemplo, um professor (P4)<sup>34</sup> referiu que tocar em orquestra, “*afeta sempre [o aluno]. Não é uma experiência neutra. Ou [afeta] negativamente ou positivamente*”.

---

<sup>34</sup> P refere-se ao Professor entrevistado, neste caso o Professor 4. As outras indicações a P (professor) e a A (aluno) neste capítulo têm o mesmo sentido.





**Gráfico 1 – Perceções gerais que os professores expressaram sobre a prática de orquestra**

As entrevistas de 8 professores (53,3%) indicaram também que os alunos manifestam perceções positivas relacionadas com a prática de orquestra.

**Tabela 8 –Perceções dos alunos em relação a tocar em orquestra (comentários de professores)**

---

|   |
|---|
| "E a miúda está toda contente" (P1)   |
| "Diz-me que gosta muito de estar na orquestra" (P4)   |
| "Hei, professora, que fixe!...aquilo que a gente está a tocar, é fantástico" (P8)                         |
| "A maior percentagem dos alunos gosta de tocar em conjunto" (P9)  |
| "Eles gostam muito" (P10),  |
| "Vejo a felicidade deles no final [do concerto de orquestra]. É diferente, eles estão mais felizes" (P11) |
| "Há alunos nos quais sinto uma maior aproximação...mais contentamento de trabalhar em orquestra" (P13)    |
| "Consigo vê-los a disfrutar muito mais quando estão a tocar no grupo" (P15)                               |

---

Adicionalmente, quando podem, os alunos esforçam-se para tocar em orquestra fora da escola aparentemente porque *"lhes dá prazer, gozo, porque gostam de tocar em grupo, sem dúvida"* (P12). A maioria dos professores (N=9, 60%) referiu que tinham tido alunos a tocar em orquestras fora da escola.

### 5.2.2 Alunos

Por sua vez, os dados recolhidos por meio das entrevistas aos alunos parecem indicar que estes têm níveis elevados de motivação para a tarefa de tocar em orquestra. Por exemplo, os 15 alunos (100,0%) referiram que gostavam de tocar em orquestra. Ao referirem este assunto, a maioria (N=9, 60%) qualificou esse sentimento com intensidade elevada (usando expressões tais como “gosto muito” ou “é muito bom”), 2 deles (13,3%) referiram mesmo que gostam mais de tocar em orquestra do que noutros contextos (alguns exemplos dos comentários na Tabela 9).

**Tabela 9 – Percepções dos alunos em relação a tocar em orquestra (comentários de alunos)**

---

“Gosto mais de tocar em orquestra. Sinto mais paixão... quero sempre “puxar” mais” (A3)

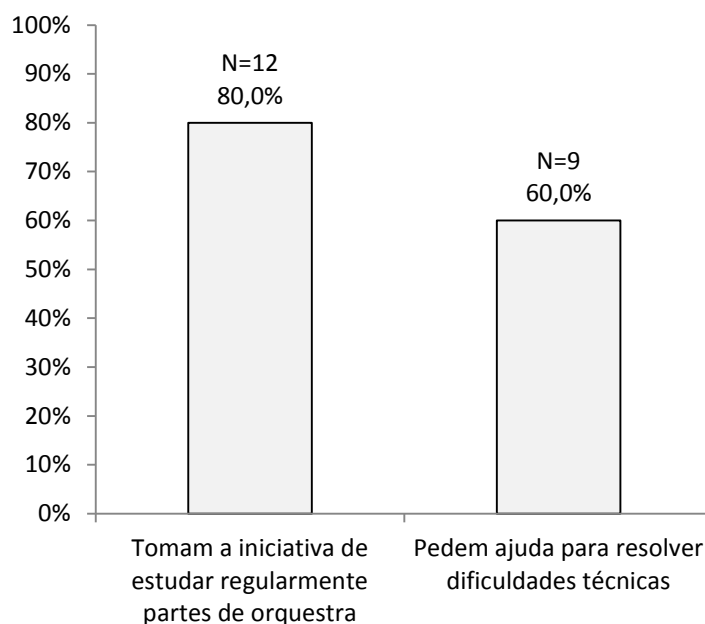
“Acho que é uma felicidade, porque soa muito bem” (A9)

“Gosto muito porque podemos juntar ideias e depois ter um grande ideia no final” (A15)

---

Relativamente a alguns aspetos práticos da experiência de tocar em orquestra, 12 alunos (80,0%) referiram que tomavam a iniciativa de estudar regularmente as partes de orquestra, e 9 deles (60,0%) referiram ter pedido ajuda, com maior frequência quando começaram a frequentar uma classe de orquestra, para resolverem dificuldades técnicas para tocar o repertório de orquestra: dedilhações, arcadas, posições desconhecidas, etc. (Gráfico 2). Adicionalmente, 3 alunos (20,0%) referiram estar a tocar ou já ter tocado em orquestras fora da escola. Também estes dados parecem reforçar a ideia de que os alunos se sentem motivados para o trabalho que é realizado nas aulas de orquestra.

Os dados referidos nestas secções parecem sugerir de forma muito clara que a percepção geral dos alunos em relação à prática de orquestra, tanto nas entrevistas aos professores como aos alunos, é muito positiva, com reflexos diretos para a aprendizagem musical.



**Gráfico 2 – Número de alunos que tomam iniciativa de estudar para orquestra e que pedem ajuda**

### **5.3. Impacto motivacional da prática de orquestra nos alunos**

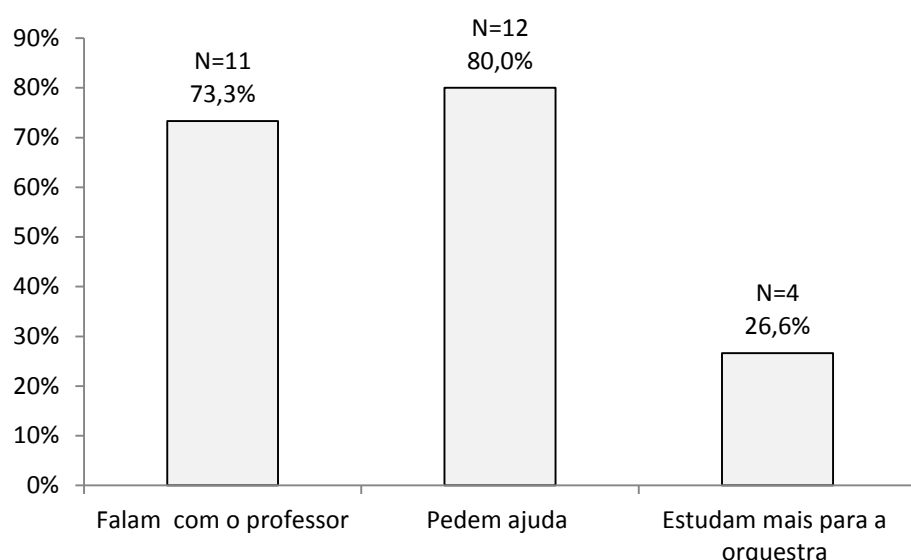
Nesta secção são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas a professores e alunos relativos ao impacto motivacional resultante da prática orquestral.

#### **5.3.1. Professores**

Os dados recolhidos nas entrevistas aos professores parecem indicar que tocar em orquestra gera nos alunos um impacto motivacional que se reflete de forma positiva: (1) no estudo individual do instrumento, (2) na alteração de metas de aprendizagem, e (3) na alteração do modo como os alunos se vêem a si próprios.

Por exemplo, 14 docentes (93,3%) referiram que pelo menos alguns dos seus alunos, por tocarem em orquestra, passaram a empenhar-se mais no estudo do instrumento. O aumento do empenho dos alunos parece ser explicado pelo facto de a participação na orquestra lhes dar uma nova tarefa, requerendo por isso esforço e estudo adicionais. Destes, 2 docentes (13,3%) referiram ainda que os seus alunos alteraram objetivos para a aprendizagem musical para um grau mais elevado de compromisso

para com a música em resultado da frequência de estágios de orquestra<sup>35</sup> dentro e fora da escola. Além disso, 3 professores (20,0%) referiram que os alunos expressam que se sentiam orgulhosos por pertencer à orquestra da escola, sugerindo que o conceito destes alunos relativamente a eles próprios saiu reforçado pelo facto de tocarem em orquestra, confirmando o processo referido já na literatura (Sichivitsa, 2007; Fletcher & Clark, 2003; Cacioppo et al., 2002; Kalof, Dan, & Dietz, 2008).



**Gráfico 3 – Factos referidos pelos professores que denotam que os alunos manifestam motivação específica para a prática de orquestra**

Os professores observaram ainda outros sinais de motivação resultantes da prática de orquestra. Por exemplo, 11 professores de instrumento (73,3%) referiram que os alunos costumam conversar com eles sobre a orquestra, 12 docentes (80,0%) referiram que os alunos lhes pedem ajuda para resolver dificuldades técnicas, e 4 professores (26,6%) observaram nos seus alunos mais empenho e envolvimento com a tarefa de tocar na orquestra do que com o instrumento (Gráfico 3). Uma professora chegou mesmo a referir (P7) que alguns dos seus alunos tomavam a iniciativa de fazer ensaios de naipe.

Os professores entrevistados referiram 13 casos concretos de alunos que ilustravam diferentes perceções manifestadas pelos docentes. A maioria das experiências mencionadas (N=11, 84%) referiu-se a alunos que obtiveram algum tipo de ganho

<sup>35</sup> Estágios são períodos mais intensivos de trabalho em orquestra, que normalmente duram uma ou duas semanas e culminam em um ou mais concertos públicos

motivacional na prática de orquestra<sup>36</sup> (exemplos na tabela 10 e a totalidade dos casos concretos disponibilizada no Anexo 8).

**Tabela 10 – Experiências de alunos motivados pela prática de orquestra**

---

“Tenho o caso dum aluno que mesmo socialmente não é muito dado...Agora está um aluno completamente mudado. Já fala, já interage com os colegas. Em termos violinísticos evoluiu imenso, começou quase do zero em orquestra, mal conseguia ler notas e agora lê partituras muito à vontade. Mas foi preciso trabalho meu e também dele e interação com os colegas, mesmo os colegas puxarem por ele em orquestra... tudo junto [contribuiu] para uma grande evolução...dele” (P2).

---

“Tenho um aluno que tinha muitos problemas [de aprendizagem], mas este ano, sendo um aluno muito fechado a nível emocional, foi para a orquestra. [Eu tinha tomado a iniciativa de o incentivar a ir para a orquestra] e ele foi, onde passou a tocar num grupo grande com alunos mais velhos. O miúdo começou a desenvolver-se. E eu estou muito satisfeito [com a reação do aluno] e noto que o aluno está muito mais motivado. Ele diz-me que gosta muito de estar na orquestra. Acho que o está a ajudar a crescer emocionalmente e...isso reflete-se no estudo do instrumento” (P4).

---

“Tenho uma aluna que decidiu seguir música exatamente depois de um estágio de orquestra no final do 9º ano. Tiveram um estágio com um maestro ... e ela teve que lhe dar no duro. Lembro-me que acabou com bolhas de sangue nos dedos. Mas depois disse-me: “é isto que eu quero fazer!” (P10).

---

“Tenho uma menina que veio para mim diretamente para o 5º grau... Era uma aluna que... nunca tinha tocado numa audição, em público. Tinha alguns problemas técnicos graves...Felizmente era... bastante inteligente. E...esforçou-se muito para melhorar...e eu, como forma de incentivo, achei que era importante ela integrar a orquestra, apesar de não ser uma aluna com um nível muito desenvolvido, achei que em termos de motivação lhe poderia fazer muitíssimo bem. E de facto, ela está entusiasmadíssima. O facto de ter ido para a orquestra foi muito bom para ela. Abriu-lhe uma porta. Ela nunca tinha tocado em grupo, ou em público. Nunca tinha feito música. Refletiu-se muito na forma como ela tem encarado o violino em si, o tempo que tem dedicado, o esforço que tem feito” (P12).

---

### 5.3.2 Alunos

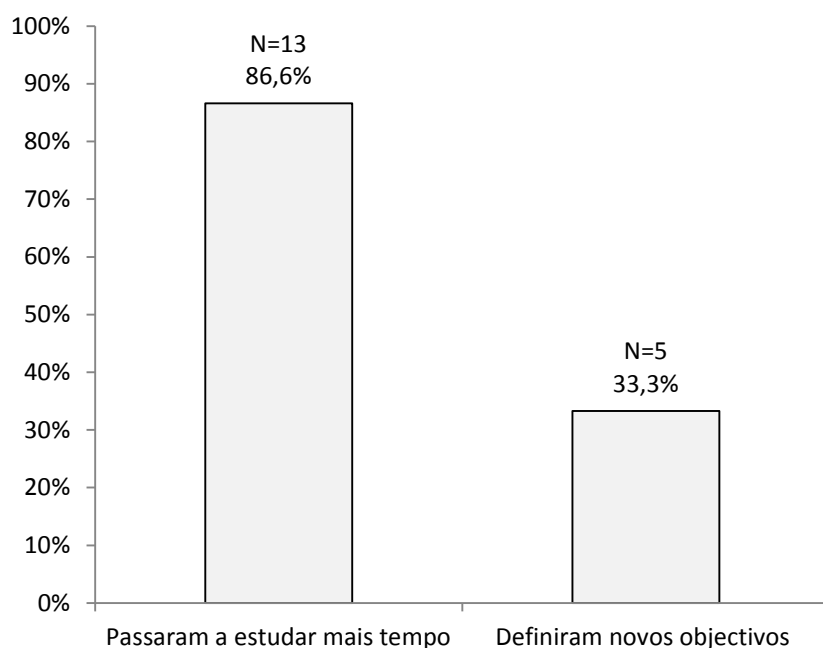
Por sua vez, os dados recolhidos por meio das entrevistas aos alunos parecem indicar que a prática orquestral produziu um impacto motivacional que se refletiu no tempo

---

<sup>36</sup> Duas exceções são as referidas pelos professores 4 e 8 que serão consideradas na secção 5.5.1. onde se debaterão os problemas da prática orquestral

gasto a estudar o seu instrumento. Isto mesmo foi referido por 13 alunos (86,6%). Os alunos associaram essa mudança a três motivos: (1) passaram a ter mais repertório para estudar, (2) passaram de ter de resolver passagens difíceis no repertório da orquestra e (3) procuraram aproximar-se das competências técnicas e musicais dos colegas mais velhos.

Adicionalmente, a motivação resultante da prática orquestral refletiu-se, de acordo com 5 dos alunos (33,3%), na definição de novos objetivos para os estudos de música (Gráfico 4).



**Gráfico 4 – Impacto motivacional de tocar em orquestra (alunos)**

Os dados referidos nestas secções parecem indicar que, tanto na perspetiva de professores como de alunos, tocar em orquestra tem globalmente um impacto motivacional nos alunos, que se pode refletir no aumento de estudo, alteração de metas de aprendizagem e no reforço do autoconceito musical dos alunos. Algumas mudanças de comportamento dão prova deste reforço motivacional ligado à prática orquestral.

## 5.4. Fatores que produzem impacto motivacional

Nesta secção são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas a professores e alunos relativos àquilo que são as características da aula de orquestra que produzem ganhos motivacionais.

### 5.4.1 Professores

Os dados recolhidos por meio das entrevistas aos professores indicam que os professores atribuem os ganhos motivacionais na prática orquestral a diferentes fatores. Um dos mais importantes, de acordo com 10 professores (66,6%) parece estar relacionado com questões sociais: o envolvimento dos alunos com o grupo, a interação com os membros da orquestra, a criação de laços com os colegas, o desejo de pertencer ao grupo (Tabela 9).

**Tabela 11 – Fatores que produzem impacto motivacional – sociais (professores)**

---

|  |
|--|
| “Veem os colegas que andam [na orquestra] e querem mesmo ir. Porque gostam e vêem as audições, veem o trabalho, e também querem participar” (P7) |
| “Ao ver os colegas tocarem (na orquestra), ao ver o trabalho achou que também queria estar do outro lado [a tocar com eles]” ( P7)               |
| “Eles querem ir tocar para orquestra porque eles vêem os mais velhos todos contentes por tocarem na orquestra” (P11)                             |
| “Os alunos veem o tocar na orquestra não como uma obrigação mas como um prémio. E preparam-se para isso” (P15)                                   |

---

Um outro fator referido por 12 professores (80,0%) parece estar associado ao desenvolvimento de competências musicais e competências sociais, conforme é possível observar nas Tabelas 12 e 13.

**Tabela 12 – Fatores que produzem impacto motivacional – desenvolvimento de competências musicais (professores)**

| Competências musicais: |   |
|------------------------|---|
| I.                     | <b>Saber ouvir o grupo:</b> “Os leva a ouvir, a pensar o que se passa à volta” (P2),  |
| II.                    | <b>Compreender a importância de ‘diferentes vozes na música’</b> (P2): “Conseguir perceber a linguagem musical entre mais do que um instrumento” (P3),  |
| III.                   | <b>Disciplina de trabalhar em casa para o resultado do grupo:</b> “Começam a perceber a importância da orquestra e o ter que trabalhar quase diariamente para aquilo” (P2),   |
| IV.                    | <b>Melhora da capacidade de leitura</b> (P2), (P4), (P5)  |
| V.                     | <b>Conhecer outros instrumentos:</b> “Começam a descobrir como os outros instrumentos [funcionam]” (P9)   |
| VI.                    | <b>A aprendizagem de regras:</b> “Algumas regras gerais, como manter tempo ou dar atenção à afinação” (P9)  |
| VII.                   | <b>Compreender o papel das partes individuais no todo da música:</b> “Que as notas que nós tocamos podem fazer a diferença, ou fazer parte da música” (P10),  |
| VIII.                  | <b>Desenvolvimento da sensibilidade:</b> “É essencial para o desenvolvimento deles como músicos e como pessoas”, “tendem a transportar uma maior sensibilidade que eu acho que eles aprofundam em orquestra no próprio estudo individual das peças” (P13)     |
| IX.                    | <b>Conhecimento de diferentes articulações:</b> “A variedade das articulações” (P13)  |
| X.                     | <b>Competências a nível da <i>performance</i>/lidar com a ansiedade:</b> “Deixam de pensar que tocar em palco é uma coisa assim” demasiado complicada (P15)<br>“No momento da execução, a motivação tem que ser trabalhada no sentido do produto final” (P14) |
| XI.                    | <b>Aprender a trabalhar sonoridade do grupo:</b> “Trabalhar questões de sonoridade, tentar juntar ter um som mais parecido com os outros” (P15)   |

Um outro fator que parece produzir um impacto motivacional nos alunos, na perspetiva dos professores, parece estar relacionado com o repertório tocado nestas aulas, conforme se pode observar nos comentários de 3 docentes (20%) na Tabela 14.



**Tabela 13– Fatores que produzem impacto motivacional – desenvolvimento de competências sociais (professores)**

| <b>Competências sociais:</b> |  |
|------------------------------|--|
| <b>I.</b>                    | <b>Disciplina de estar em grupo:</b> (P.2) “Sentem que têm outros colegas, sentem que têm que tocar bem a parte deles, sentem que têm que fazer um boa prestação” (P10)  |
| <b>II.</b>                   | <b>Disciplina de trabalhar em casa para o resultado do grupo:</b> “Começam a perceber a importância da orquestra e o ter que trabalhar quase diariamente para aquilo” (P2)   |
| <b>III.</b>                  | <b>Capacidade de interação com outros:</b> (P2), (P3), (P4), “O sentir-se integrado num grupo, a experiência de grande grupo é mesmo emocionalmente positiva para os alunos” (P10)<br>“É essencial para o desenvolvimento deles como músicos e como pessoas” (P13) |
| <b>IV.</b>                   | <b>Manifesto crescimento emocional</b> (P4)  |
| <b>V.</b>                    | <b>Concentração:</b> Aprender a “estar concentrado mais tempo” (P9)  |
| <b>VI.</b>                   | <b>Sentido de dever, responsabilidade:</b> (P14), (P15) “Sentem que têm que tocar bem a parte deles, sentem que têm que fazer uma boa prestação” (P10)<br>“Sem dúvida, eles têm que estudar para as 2 coisas” (P11)  |

Outros fatores motivacionais associados à prática orquestral referidos pelos professores incluem:

1. A possibilidade de aprender coisas novas (N=4, 26,6%).
2. O desejo de obter reconhecimento de colegas, pais e professores (N=3, 20%).
3. A oportunidade de sentir a emoção de fazer música (N=3,20%).
4. O trabalho e a interação com o professor-maestro (N=3, 20,0%).
5. O desejo de aprender dos colegas mais avançados e de os imitar (N=2, 13,3%).
6. A experiência de tocar num grupo maior, em grande orquestra (N=2, 13,3%).
7. A oportunidade de tocar em conjunto (N=1, 6,6%).
8. A oportunidade de sentirem o som físico da orquestra (N=1, 6,6%).
9. A maior gratificação na tarefa de fazer música (N=1, 6,6%).
10. Uma maior compreensão da utilidade da tarefa de aprender música (N=1, 6,6%).

**Tabela 14– Fatores que produzem impacto motivacional – repertório (professores)**

“Aquilo que a gente está a tocar, é fantástico”– dizem os alunos (P8)

“Se for uma experiência muito positiva, um programa...de que...gostaram imenso” (P8)

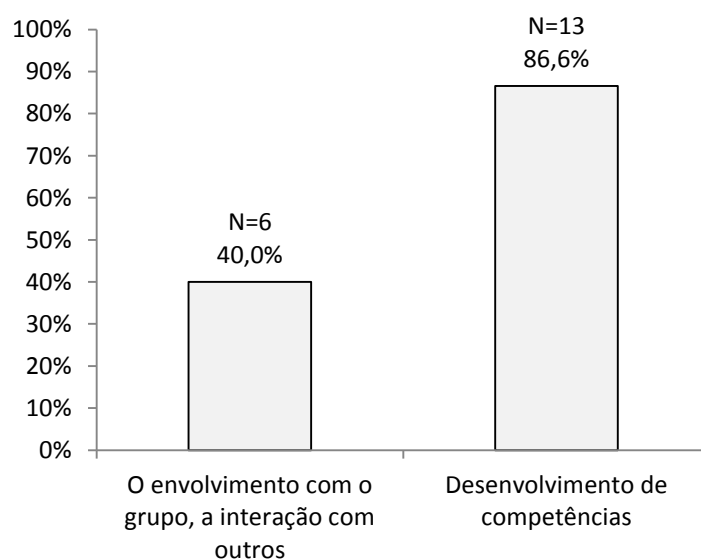
“Ou porque têm obras novas...” (P11)

“O aluno ficou maravilhado com o poder tocar uma obra tão [maravilhosa] e que lhe causou emoções” (P14)

---

### 5.4.2 Alunos

Por sua vez, os dados recolhidos por meio das entrevistas aos alunos parecem apontar num sentido similar, atribuindo 6 alunos (40,0%) os ganhos motivacionais a fatores sociais, tais como o envolvimento com o grupo e a interação com outros (Gráfico 5).



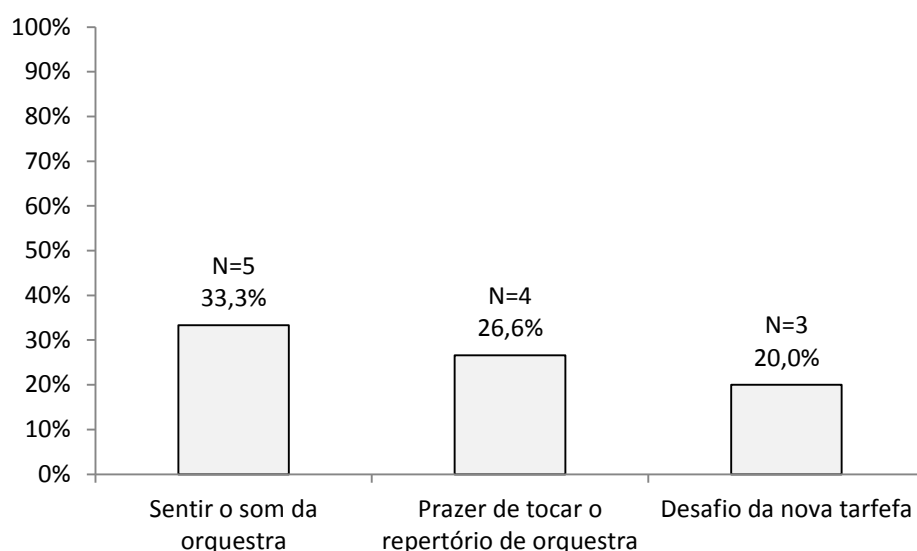
**Gráfico 5 – Fatores que produzem impacto motivacional (alunos)**

No entanto, a maior parte dos alunos (N=13, 86,6%) referiram que os ganhos motivacionais estavam associados ao desenvolvimento de competências musicais e sociais, sendo as competências mais vezes referidas: *aprender a ouvir os outros* e *aprender a ler melhor à primeira vista*. (Tabela 15).

**Tabela 15 – Fatores que produzem impacto motivacional – desenvolvimento de competências (alunos)**

| <b>Competências musicais:</b>                  |   |
|--|---|
| <b>I. Ouvir os outros:</b>                     | <p>“É preciso estar a ouvir o que os outros estão a tocar. Não podemos concentrar-nos só no que estamos a fazer, mas temos que ouvir os outros (A1)</p> <p>“Faz com que nós saibamos ouvir os outros ao mesmo tempo que nos ouvimos a nós” (A11)</p> <p>“Em orquestra é preciso estar mais atento” (A12)</p> <p>“Temos de nos ouvir a nós e aos outros” (A15)</p>   |
| <b>II. Coordenação com outros</b>              | (A12)   |
| <b>III. Ler melhor (à primeira vista):</b>     | <p>(A2), (A4), (A. 9), (A11), (A13) “Ajudou-me a ler melhor à primeira vista”, “quando entrei na orquestra, entrei a meio. Eles já estavam a tocar, já sabiam aquilo. Tinha que apanhar o ritmo deles. Ajuda-me a ler duma forma mais rápida” (A3)</p> <p>“Comecei a ter mais facilidade em ler à primeira vista” (A5)</p> <p>“Sem dúvida. É muito um trabalho à primeira vista” (A7)</p> <p>“A ler mais rápido” (A10)</p> <p>“Sim, ainda há bocado toquei música à primeira vista” (A14)</p> |
| <b>IV. Evolução técnica:</b>                   | <p>“Eu acho que evoluímos muito”, “dá-nos destreza” (A7)</p> <p>“É bom tocar em orquestra, aprendemos muita coisa” (A2)</p>   |
| <b>V. Competências rítmicas:</b>               | <p>“Acho que me ajuda mais a contar tempos....na parte rítmica” (A9)</p>  |
| <b>VI. Afinação:</b>                           | “Acho que me ajuda...também na afinação” (A9)   |
| <b>VII. Competências metacognitivas:</b>       | <p>Aprender “a superar as dificuldades” (A10)</p> <p>“Em orquestra temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo. Quando estamos sozinhos isso faz muito diferença” (A10),</p>   |
| <b>VIII. Entender melhor o que é a música:</b> | <p>“Faz-nos ver outras perspetivas do que é a música... Nos enriquece enquanto alunos” (A11)</p>  |
| <b>Competências sociais:</b>                   |   |
| <b>I. Amadurecimento emocional:</b>            | “Ajudou-me a crescer um bocado” (A5)  |
| <b>II. Concentração na tarefa:</b>             | <p>“Em orquestra é preciso estar mais atento... um erro nosso pode prejudicar o naipe todo” (A12)</p> <p>“Temos muitos compassos de espera. Temos que estar mais atentos” (A13)</p>   |
| <b>III. Desenvolvimento da autonomia:</b>      | <p>“Temos que ser nós próprios...não temos lá um professor a dizer para fazer aquilo. Temos um maestro que nos dá a entrada e nós é que fazemos o resto. Acho que me ajudou bastante na minha autonomia” (A3)</p>   |
| <b>IV. Sentido de responsabilidade:</b>        | <p>“Passei um a ter [que estudar] mais tempo, claro” (A8)</p> <p>“Temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo” (A10)</p>   |

Adicionalmente, foram ainda referidos outros fatores que parecem levar os alunos a se sentirem motivados para a prática de orquestra: (1) sentirem o som da orquestra (N=5, 33,3%), (2) o prazer de tocar o repertório de orquestra (N=4, 26,6%), (3) o desafio associado a uma nova tarefa (N=3, 20,0%), (4) a tarefa dar prazer não sendo excessivamente difícil (N=2, 13,3%), (5) a compreensão da utilidade futura da tarefa, eventualmente como preparação para uma atividade profissional (N=2, 13,3%), (6) a sensação de realização associada (N=2, 13,3%), e (7) a possibilidade de estágios e ensaios proporcionarem um contacto mais direto com o instrumento (N=1, 6,6%).



**Gráfico 6 – Outros fatores que produzem impacto motivacional**

Relativamente ao primeiro destes últimos factores, é interessante observar a força que o som de orquestra tem nestes alunos (Tabela 16).

**Tabela 16 – Comentários de alunos sobre fatores que parecem motiva-los em orquestra**

**Sentir o som:** “O som é diferente, parece que enche mais a sala do que estivermos a tocar sozinhos” (A1)

“Gosto de sentir o som no geral todos os instrumentos unidos” (A8)

“Há muito mais sonoridade” (A10)

**Prazer no repertório:** “Gosto muito do repertório que estamos a tocar na orquestra” (A7)

“Há muito mais sonoridade, as peças são mais bonitas com os vários instrumentos” (A10)

## 5.5. Problemas associados à prática de orquestra

Nesta secção são apresentados os dados recolhidos nas entrevistas a professores e alunos relativos àquilo que são os principais obstáculos à participação dos alunos nas aulas de orquestra, e conseqüentemente ao desenvolvimento de motivação musical.

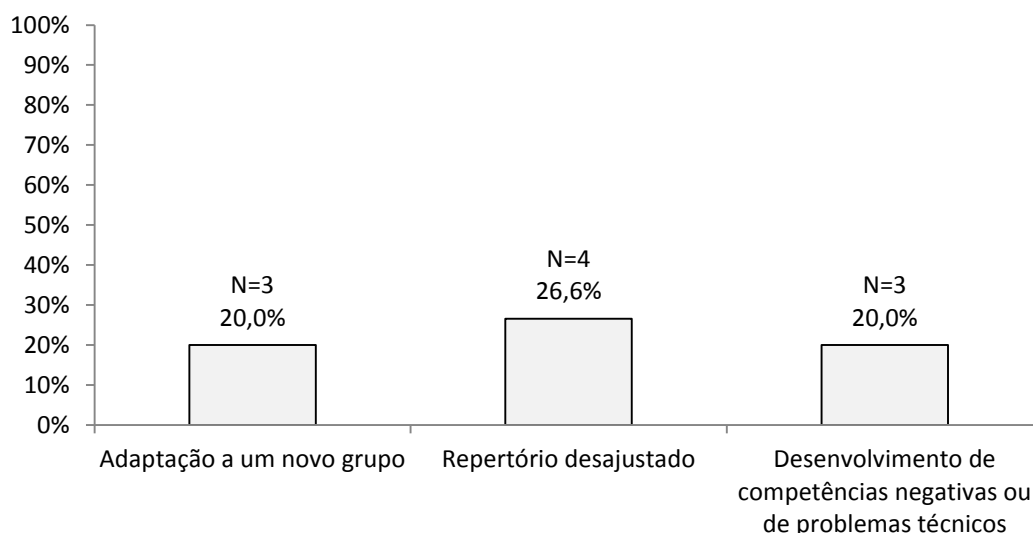
### 5.5.1 Professores

Os professores entrevistados neste estudo referiram vários problemas que podem tornar-se obstáculos ao desenvolvimento de motivação em orquestra (Tabela 17).

**Tabela 17 – Problemas mencionados pelos docentes**

|       |   |
|-------|---|
| I.    | A adaptação a um novo grupo   |
| II.   | Competência da leitura pouco desenvolvida                                     |
| III.  | Dificuldade do aluno em compreender o que se requer dele                      |
| IV.   | Autonomia que a tarefa requer   |
| V.    | Problemas com o professor de orquestra  |
| VI.   | Os Estágios e o trabalho intensivo em orquestra                               |
| VII.  | Repertório desajustado  |
| VIII. | Desenvolvimento de competências com impacto negativo ou de problemas técnicos |

Três dos problemas referidos mais frequentemente pelos professores foram *adaptação ao novo grupo*, *repertório desajustado*, usualmente demasiado difícil, e o *desenvolvimento de competências negativas ou de problemas técnicos*.



**Gráfico 7 – Problemas mais vezes referidos pelos professores**

**Adaptação a um novo grupo** – Conforme se pode observar no Gráfico 7, 3 professores (20,0%) referiram que a *adaptação a um novo grupo* – ingressar pela primeira vez numa classe de orquestra ou mudar de orquestra – pode tornar-se um problema. Adicionalmente, os dados parecem indicar que a dificuldade de adaptação estará relacionada com fatores tais como: (1) a dinâmica do (novo) grupo, (2) a exigência das tarefas e, (3) o desenvolvimento de novas competências (como a leitura à primeira vista).

**Tabela 18 – Problemas relacionados com a adaptação à orquestra (professores)**

---

|   |
|---|
| “A partir do 1º grau têm que frequentar a orquestrinha <sup>37</sup> . Ela não gostou e foi para o coro” (P7)   |
| “No 3º ano entram na orquestra sinfónica grande. Para eles é uma mudança muito brutal. No 3º ano eles já sabem tocar com <i>vibrato</i> mas não têm [capacidade de] leitura quase nenhuma e começam a tocar obras bem grandes” (P9) |
| “É preciso os alunos passarem a conhecer o instrumento, a terem algum controlo e só a partir de aí é que devem integrar algum tipo de orquestra, ou grupo” (P15)  |
| “Não têm [capacidade de] leitura quase nenhuma e começam a tocar obras bem grandes” (P9)  |

---

**Autonomia** – Outro problema, referido por um professor (6,6%), foi o da *autonomia que a tarefa requer*. A preparação do repertório de orquestra requer preparação antecipada, que, normalmente, fica em grande parte entregue ao aluno (isto apesar de

---

<sup>37</sup> A “orquestrinha” é o nome da orquestra de cordas com os alunos do 1º ao 4º grau no estabelecimento de ensino onde esta docente dá aulas.

poder pedir ajuda a professores e a colegas). Conforme referiu um docente: “o trabalho de estudo [do repertório da orquestra] em casa fica entregue ao aluno sozinho, ao contrário de nas aulas [individuais onde] ajudamos a estudar, ou como estudar” (P4). Isto contrasta com o trabalho relacionado com a aula de instrumento que é quase totalmente monitorizado pelo professor de instrumento (Parncutt & Mcpherson, 2002).

**Problemas com o professor-maestro** – Outro problema que 2 professores (13,3%) referiram foi o da possibilidade de surgirem *problemas com o professor de orquestra* (exemplos na Tabela 19). Um relacionamento perturbado entre os alunos e o professor de orquestra parece poder desmotivar os alunos, em virtude do papel fundamental que o professor-maestro desempenha (Beebe, 2007; Boerner & Streit, 2005; Yarbrough & Price, 2008).

**Tabela 19 – Problemas com o professor maestro (professores)**

---

“Os meus alunos...não gostam de orquestra...foram situações anteriores que dificultaram um pouco o processo...desentendimentos com o professor de orquestra” (P8)

“Em relação a como o professor de orquestra os encara, podem queixar-se que os chamam à atenção...quando eram outros que estavam a fazer mal. Esse é o tipo de coisa que às vezes comentam na minha aula (P6)

---

**Os estágios e o trabalho intensivo em orquestra** – Outro problema referido por um professor (6,6%) foram *os estágios e o trabalho intensivo em orquestra*, ocasiões nas quais, por vezes, se trabalha repertório demasiado difícil. Os estágios podem colocar sobre os alunos uma pressão excessiva, que resulta em falta de estudo individual para o instrumento (P9). Especialmente nas escolas profissionais a situação parece representar um problema. A pressão excessiva pode prejudicar alguns alunos em particular (P9), afetando a sua motivação (P15).

**Repertório desajustado** – Outro problema, referido por 4 professores (26,6%), foi a escolha de *repertório desajustado*. A perceção do grau de exigência adequado está aparentemente relacionado com perceção do grau de dificuldade da tarefa em mãos quando comparada com a perceção do nível de competência individual. Portanto, a escolha do repertório parece poder desmotivar os alunos: (1) se for demasiado fácil, dado que pode perder-se a componente de desafio; (2) se for demasiado difícil, dado

que pode sobrecarregar os alunos por requerer competências técnicas que os alunos ainda não adquiriram ou não desenvolveram a um nível elevado. O primeiro problema (repertório fácil) parece também estar associado à preferência dos alunos de sopros e percussão por orquestras de sopros em detrimento de orquestras sinfônicas.

**Tabela 20 – Problemas relacionados com a escolha de repertório (professores)**

---

**Repertório demasiado difícil:** “ [Se for demasiado difícil] o programa pode desmotivá-los, no sentido de ser demasiado difícil, ou podem sentir-se menos que os outros e ficarem desmotivados” (P4)

“Coisas...extremamente difíceis para os alunos não podem ser [dadas aos alunos] que não o sabem fazer” (P9),

“Nunca deveriam tocar repertório acima das suas capacidades...é um erro que acontece com muita frequência” (P15) “os alunos mais novos ficam completamente perdidos “, “Tenho tido...alunos completamente desgostosos por não conseguirem tocar o que lhes é proposto” (P15)

**Repertório demasiado fácil:** “Para um aluno que esteja mais avançado, pode ser um pouco desmotivante tocar numa orquestra de cordas a nível básico” (P4) “Alunas não motivadas na orquestra... porque o repertório era demasiado fácil” (P12)

“Se [houvesse] um nível mais exigente com certeza [iria] afetar o aluno de outra forma. Tanto ao nível de desempenho, como ao nível da motivação” (P3)

“Os alunos têm alguma dificuldade em aceder a estar num ensaio de orquestra sinfónica onde se está a fazer o repertório clássico onde o aluno só *toca num andamento...tem imensos compassos de espera*. No contexto académico, esperar, ver todo o trabalho, para tocar algumas notas apenas, apesar delas serem muito importantes, os alunos têm dificuldade em perceber que aquilo faz parte do seu papel. Na banda sinfónica...não acontece isso. A escrita requer uma presença muito frequente da percussão. E há uma certa utilização nas orquestrações de algum brilho da percussão e isso dá-lhes alguma motivação, comparativamente” (P14)

---

### ***O desenvolvimento de competências com impacto negativo ou de problemas técnicos***

– Outro problema que 3 professores (26,6%) referiram foi o de *desenvolvimento de competências com impacto negativo* na aprendizagem *ou a aquisição de problemas técnicos*. Em orquestra parecem desenvolver-se competências com um possível impacto negativo no estudo do instrumento ou no rendimento da aula de orquestra. Um professor relatou um caso de um aluno que tendo aprendido a ler melhor à primeira vista (em resultado da prática de orquestra) passou a estudar menos para o instrumento. Outros alunos aprendem “*a fazer de conta que estão tocar*” (P9). Por outro lado, à semelhança do que acontece com membros dum coro cujo trabalho técnico não é bem orientado, tocar em orquestra parece poder prejudicar o aluno que



não possui ainda certas competências, especialmente os menos desenvolvidos que não são capazes de monitorizar a qualidade do seu trabalho. Os resultados podem ser: estragar o som ou a afinação, problemas que podem *“demora[r] dias a recuperar”* (P15). Dos 3 docentes que referiram este problema, dois falaram sobretudo da realidade das escolas profissionais, onde a prática de orquestra está frequentemente associada a períodos intensivos de trabalho. Assim, uma prática mais intensiva associada a repertório excessivamente difícil parece poder resultar num problema com repercussões negativas ao nível motivacional.

**Tabela 21 – Problemas relacionados com o desenvolvimento de problemas técnicos (professores)**

---

“Já tive alunos que começaram a tocar menos ou começaram a criar vícios de estudo. Estar em orquestra implica ter uma base de leitura melhor, eles aprendem a ler, a “desenrascar-se”. Depois levam esse “vício” para o instrumento. O professor leva 1 ou 2 anos a ensinar ferramentas adequadas para estudarem, estratégias como o não estudar uma passagem rápida simplesmente repetindo-a várias vezes, aprendendo a decompô-la. Como na orquestra não há esse tempo, eles passam esse hábito para o estudo do instrumento” (P4)

“Isto trás para alguns alunos menos responsáveis uma maneira de tocar sem tocar. Eles aprendem isso e ficam a fazer de conta, com isso é quase impossível lutar...quase uma doença (como se alguém aprende a roubar desde pequeno)” (P9)

“Se fizemos um estágio. Aliás, dos meus tempos de aluno já verificava isso: uma semana de trabalho em orquestra, só, exclusivo, como fazíamos, ao fim duma semana a afinação está completamente fora, a qualidade de som igual. Demora dias a recuperar.” (P15)

---

### 5.5.2 Alunos

Por sua vez, os dados recolhidos por meio das entrevistas aos alunos parecem indicar que também estes identificam alguns problemas associados à prática orquestral (Tabela 22).

**Tabela 22 – Problemas mencionados pelos alunos<sup>38</sup>**

---

|       |  |
|-------|--|
| I.    | Dificuldades na adaptação                                |
| II.   | Leitura à primeira vista                                 |
| III.  | Ausência de orientações para cumprir a tarefa            |
| IV.   | A dificuldade da tarefa                                  |
| V.    | Não se sentir inserido no grupo                          |
| VI.   | Repertório demasiado fácil/ ausência de desafio          |
| VII.  | Falta de empenho de outros                               |
| VIII. | Comentários negativos sobre tocar em orquestra           |
| IX.   | Ansiedade de tocar em palco (na orquestra)               |
| X.    | Ter pouca música para tocar (muitos compassos de espera) |

---

Os problemas referidos pelos alunos parecem estar relacionados com algum tipo de desconforto resultante de tocar em orquestra. Muitos dos problemas referidos estão também relacionados entre si. Por exemplo, o problema I, referido na tabela 22 – *dificuldades de adaptação* –, está, de facto, relacionado com os problemas II, III, IV e V. Na verdade, quando o aluno entra na orquestra parece iniciar um processo de aprendizagem que gera algum grau de desconforto, que surge por causa da aprendizagem de novas tarefas tais como: (1) aprender a *ler à primeira vista*, (2) tocar inserido no grupo, (3) lidar com os membros da orquestra, (4) ouvir os colegas, (5) trabalhar em grupo. A análise dos dados recolhidos parece também indicar que a aprendizagem destas tarefas está relacionada com a adaptação social ao grupo (Tabela 23).

---

<sup>38</sup> Ver Anexo 11 para observar a totalidade dos comentários dos alunos sobre estes problemas

**Tabela 23 – Problemas relacionados com as dificuldades de adaptação (alunos)**

---

|  |
|--|
| <p><b>Dificuldades na adaptação:</b> “No início não gostei muito, a adaptação, era um bocado complicado. Mas depois adaptei-me e gosto” (A4)</p> <p>“Eu não estava habituada, no princípio custou-me muito, mas depois habituei-me”, “estava habituada a um trabalho individual e ali tinha que ser um trabalho em grupo (A15)</p> <p><b>Leitura à primeira vista:</b> “Sinto-me um bocado desconfortável quando vamos ler peças novas, a leitura à primeira vista” (A4)</p> <p><b>Ausência de orientações para cumprir a tarefa:</b> “Às vezes o professor dá-nos as partituras e não nos diz nada” [ou seja, não dá nenhuma indicação] (A6)</p> <p><b>A dificuldade da tarefa:</b> “Para mim é mais difícil ouvir os outros” (A11)</p> <p><b>Não se sentir inserido no grupo:</b> “Às vezes quando não me sinto à vontade parece que não estou lá a fazer nada, sinto-me tímido” (A14)</p> |
|--|

---

Da mesma forma, o problema III (Tabela 22) *ausência de orientação para cumprir com a tarefa* e o problema IV *a dificuldade da tarefa* parecem estar relacionados, uma vez que certos procedimentos envolvidos na prática de orquestra têm que ser aprendidos (por exemplo, aprender a ouvir os outros) e às vezes o nível de exigência da tarefa é elevado<sup>39</sup>. Este tipo de perceção pode também contribuir para níveis elevados de *ansiedade ao tocar em palco* com a orquestra. Se não houver ajuda por parte de um professor (de naipe, por exemplo), o aluno pode sentir-se desmotivado, especialmente durante o período de adaptação à prática de orquestra. Um problema relacionado tem que ver com o facto de o *repertório* poder *ser demasiado fácil* ou de haver *ausência de desafio*. É o caso já referido de alguns alunos de sopro para quem é um problema *ter pouca música para tocar (muitos compassos de espera)*. A ausência de desafio adequado pode, como foi já referido, ser um fator desmotivante para muitos alunos.

Ainda outro problema referido pelos alunos foi a *falta de empenho de outros* em realizar bem a tarefa. Este problema específico parece indicar que a motivação dos alunos pode ser influenciada negativamente pelas atitudes dos colegas.

Um outro problema referido por um aluno estava relacionado com os *comentários negativos relativos à participação nas aulas de orquestra*. O caso concreto do comentário referido de que tocar em orquestra “é a destruição completa da técnica” (A7) parece ser de certo modo comparável ao argumento de que os alunos de canto

---

<sup>39</sup> Por exemplo, o repertório pode apresentar um grau de dificuldade superior às competências técnicas do aluno

não devem cantar em coro, porque se lhes estraga a voz. Este tipo de perspectiva parece refletir um modo de pensar desinformado e que pode eventualmente conduzir à desmotivação dum aluno para a prática de orquestra.

Os dados referidos nestas secções parecem indicar que, a participação em aulas de orquestra também pode afetar negativamente os níveis motivacionais dos alunos. Nomeadamente, os fatores relacionais (interação com colegas e professor) como os que estão relacionados com a perceção do desafio (repertório, nível de competências, dificuldade da tarefa) podem afetar seriamente a relação do aluno com a música e com o instrumento.

## 5.6. Discussão

A análise qualitativa dos dados recolhidos nas entrevistas aos professores parece indicar que, tendencialmente, (1) os alunos têm elevados níveis de motivação para a prática de orquestra e (2) que esta prática de orquestra pode contribuir para a formação de motivação intrínseca nos alunos.

A análise qualitativa dos dados parece indicar que o efeito catalisador na motivação da prática orquestral se intensifica à medida que a dinâmica da classe de orquestra é mais elevada, o repertório mais difícil, a massa sonora é maior e que o grau de desafio é progressivamente proporcional à perceção (e evolução) das competências.

Adicionalmente, os dados recolhidos neste estudo parecem também indicar que existem problemas decorrentes da prática de orquestra que podem desmotivar os alunos, como por exemplo, quando surgem *problemas com o professor da orquestra*, ou com o nível desadequado das tarefas e do repertório.

Portanto, de acordo com os dados recolhidos através das entrevistas aos professores e alunos, tocar em orquestra parece muitas vezes proporcionar um desafio de nível ótimo, que fortalece a perceção de competência do aluno, gerando um forte sentido de autodeterminação (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000). Os esforços envidados pelos alunos para superarem este desafio parecem resultar no desenvolvimento de

competências sociais e musicais, (inclusive a aprenderem a lidar com a ansiedade da *performance*). Outro fator que parece estar relacionado com o processo motivacional gerado pela prática de orquestra está relacionado com o desejo de pertencer ou de se inserir no grupo, o que talvez possa explicar como tocar em orquestra contribui para o processo de sociabilização dos alunos que a compõem (Amorim, 2009; DeSilva & Sharp, 2013; Savoie, 2011).

## Capítulo 6 – Metodologias do Estudo 2

### 6.1. Introdução

Os resultados obtidos no estudo anterior forneceram duas indicações principais: (1) que os alunos têm, à partida, elevados níveis de motivação para a prática de orquestra e (2) que esta prática parece criar ou reforçar a motivação dos alunos para os estudos de música. No entanto os resultados obtidos não foram suficientes para entender amplamente o fenómeno da motivação dos alunos para a prática de orquestra nem para descrever o perfil ou perfis dos alunos de orquestra.

A necessidade de ampliar o conhecimento nestas direções, alargando também a recolha de dados a um número maior de participantes, levou a que se elaborasse um estudo adicional.

### 6.2. A natureza do estudo

De forma a permitir ampliar o entendimento das questões abordadas no primeiro estudo, foi elaborado um segundo estudo simultaneamente descritivo e explanatório.

**Estudos descritivos** – Os estudos descritivos têm por objetivo traçar o perfil de pessoas ou eventos (Robson, 2002) e procuram fornecer um quadro do fenómeno tal como este ocorre naturalmente (Gray, 2004). Portanto, um estudo descritivo enquadra-se bem na continuação desta investigação, dado que se pretende descrever, se possível, o fenómeno motivacional no contexto do grupo – a orquestra, bem como obter uma descrição do perfil ou perfis dos alunos de orquestra.

Os estudos de natureza descritiva têm a limitação de requerem conhecimento prévio da situação em estudo (Robson, 2002). Neste caso, a informação obtida no primeiro estudo permitiu que o ponto de partida para este estudo fosse suficientemente informado. Outra limitação referida neste tipo de estudos é não se debruçarem sobre

as razões por detrás de certo acontecimento, os motivos que explicam certo padrão de comportamento ou as suas implicações (Babbie, 2012). No entanto, esta limitação pode ser contornada por incluir no mesmo estudo um propósito explanatório.

**Estudos explanatórios** – Os estudos explanatórios têm por objetivo produzir uma explicação para uma situação ou um problema, ou explicar padrões de comportamento em relação ao fenómeno estudado (Babbie, 2012; Robson, 2002; Gray, 2004), normalmente procurando as razões para determinado fenómeno, tradicionalmente explicado em termos de uma relação causal (Babbie, 2012; Robson, 2002). Neste segundo estudo, para além de se descrever o fenómeno motivacional, era pertinente explicar como o fenómeno motivacional decorre da participação dos alunos em orquestra, e compreender como é que os padrões de comportamento dos alunos ajudam a interpretar o fenómeno motivacional dos alunos de orquestra, em particular o desenvolvimento de motivação intrínseca para o estudo do instrumento.

**Configuração do estudo** – De modo a alcançar os dois objetivos referidos o estudo consistiu na realização de questionários a alunos que frequentam classes de orquestra e na observação dos ensaios de cada uma das orquestras das escolas seleccionadas. Foi também realizada uma entrevista informal a cada um dos professores das classes de orquestra incluídas no estudo. A maioria dos dados, e portanto a parte principal do segundo estudo, foi recolhida através dos questionários. A observação de ensaios e a entrevistas informais tiveram um propósito de triangulação metodológica. O uso destes 3 métodos de recolha de dados – nomeadamente a implementação de questionários junto de um número elevado de participantes – permitiu ampliar o entendimento das questões abordadas através das entrevistas realizadas no estudo anterior.

No entanto, era necessário desmontar as perceções manifestadas no primeiro estudo de modo a compreendê-las melhor. O estudo 1, de natureza exploratória, embora permitisse perceber que tocar em orquestra parece motivar os alunos para os estudos de música, não permitiu captar com profundidade como é que os alunos veem a prática de orquestra, nem qual é o perfil ou perfis dos estudantes de música que frequentam estas classes de conjunto. Tampouco permitiu descrever aprofundadamente o fenómeno motivacional em orquestra. Era por isso necessário

um novo estudo com um propósito descritivo e explanatório que permitisse aprofundar o entendimento destas questões, que procurasse explicar os fatores que contribuem para a criação ou o reforço motivacional na prática orquestral, permitindo detalhar, explicar como possíveis padrões de comportamento dos alunos nas classes de orquestra ajudam a interpretar o fenómeno motivacional dos alunos de orquestra, em particular o desenvolvimento de motivação intrínseca para o estudo do instrumento.

**Tipo de dados** – De acordo com Robson os dois propósitos do estudo, descritivo e explanatório, podem ser alcançados através da recolha de dados qualitativos ou de dados quantitativos (2002). Os dados recolhidos por intermédio dos questionários são essencialmente dados quantitativos que permitiram uma análise quantitativa. Ainda assim, algumas das perguntas são de resposta aberta, pelo que estiveram sujeitas a análise qualitativa. Os dados recolhidos na observação de ensaios e nas entrevistas informais foram sujeitos a análise qualitativa para serem confrontados ou comparados com os dados quantitativos obtidos por meio dos questionários.<sup>40</sup>

### **6.3. Métodos de recolha de dados**

Como foi referido atrás, este segundo estudo inclui recolha de dados feita a partir de questionários a alunos de orquestra, observação de ensaios das respetivas orquestras e entrevistas informais aos respetivos professores das classes de orquestra.

#### **6.3.1. Questionários autopreenchidos**

Os questionários são um método eficaz de reunir dados qualitativos e quantitativos, seja por meio de uma entrevista estruturada como através de questionários autopreenchidos (Somekh & Lewin, 2005). Neste caso optou-se por implementar questionários autopreenchidos dado que permitiriam obter a informação dos diversos alunos aproveitando o período de pausa dos ensaios de orquestra.

---

<sup>40</sup> As vantagens da coexistência destes dois tipos de dados, dum ponto de vista metodológico bem como os desafios que isso representa, são explicadas mais adiante nesta tese (ver secção 6.4 – Análise de Dados)



**Vantagens** – Uma vantagem do questionário é a de ser uma forma eficaz de recolher dados de um número elevado de participantes (Robson, 2002; Somekh & Lewin, 2005). Isso permitiu abranger um número elevado de participantes, o que foi pensado tendo em vista os propósitos descritivo e explanatório deste estudo.

Uma outra vantagem do uso de questionários é a de os dados poderem ser reunidos em pontos geograficamente distantes (Somekh & Lewin, 2005). Tendo em vista a obtenção dum número elevado de participantes, bem como a abordagem de estabelecimentos de ensino de natureza particular e pública, neste estudo foram implementados questionários em 4 escolas diferentes localizadas em Aveiro, Troviscal, Coimbra e Perosinho (Gaia).

De acordo com Robson o formato questionários autopreenchidos é melhor para abordar questões sensíveis, uma vez que permite o anonimato das respostas (2002). Este era um aspeto importante dado que algumas das questões colocadas no questionário eram sensíveis, como por exemplo, quando solicitados a dar a sua opinião sobre o professor de orquestra (Somekh & Lewin, 2005).

**Desvantagens** – Provavelmente o maior problema do uso de questionários auto preenchidos é que o investigador não tem controlo direto sobre a qualidade dos dados obtidos (Robson, 2002). O investigador não tem como verificar se o participante está a fornecer dados corretos. Outro problema é a possibilidade de haver um baixo índice de respostas obtidas, devido ao facto do participante poder entregar o questionário sem preencher todas as respostas (Robson, 2002). Outro das desvantagens associadas aos questionários é a possibilidade da apresentação e do conteúdo das perguntas poder sugerir uma tendência para as respostas (Gray, 2004).

Outras desvantagens do uso de questionários são: o facto do preenchimento requerer algum tipo de instrução; a possível dificuldade de compreender bem as perguntas (Somekh & Lewin, 2005); o tempo de preenchimento (Robson, 2002), bem como o tamanho dos questionários (Somekh & Lewin, 2005), que pode levar o participante a desistir de o preencher. Sendo a maioria dos participantes do segundo estudo crianças, alguns destes problemas podiam tornar-se ainda mais significativos.

Com o objetivo de contornar estas desvantagens foram tomadas as seguintes medidas: (1) alargar o número de participantes no estudo, (2) implementar os questionários durante as aulas de orquestra, com a presença do professor de orquestra bem como do investigador (o que permitiu tirar dúvidas), (3) adequar o tamanho do questionário, e (4) usar criteriosamente diferentes tipos de perguntas.

**Validade dos resultados** – A recolha de dados por meio de questionários levanta problemas e questões que podem afetar a validade dos resultados. Algumas possíveis ameaças à validade dos resultados dos questionários são: (1) o facto do preenchimento do questionário estar fora do controlo do investigador, (2) o possível erro de preenchimento por parte dos participantes (Robson, 2002), (3) a possibilidade de haver perguntas mal colocadas e (4) de a estrutura poder ser desadequada (Gray, 2004). Para evitar estes possíveis problemas fez-se o seguinte: (1) foram colocadas perguntas de triangulação em diferentes localizações do questionário (Robson, 2002); (2) em cada passo do processo de elaboração dos questionários as questões de validade foram consideradas de modo a que as perguntas nele incluídas – criteriosamente planeadas e escolhidas – fossem suficientemente objetivas e compreensíveis para os participantes, bem como permitissem respostas que pudessem ser corretamente interpretadas pelo investigador (Gray, 2004); (3) empregaram-se procedimentos para evitar o possível erro dos participantes, tais como a realização de pequenos testes de interpretação e preenchimento (Robson, 2002).

**Fiabilidade dos resultados** – De acordo com Gray, “fiabilidade refere-se à estabilidade dos resultados”(2004, p. 344). Algumas possíveis ameaças à fiabilidade dos resultados dos questionários são: (1) a possível compreensão errada das perguntas por parte dos participantes (Gray, 2004), (2) a possível inclinação dos participantes para darem respostas “socialmente desejáveis” (Hill & Hill, 2005, p. 153), (3) a possibilidade de os participantes, nomeadamente as crianças, não levarem a sério a tarefa do preenchimento dos questionários. De modo a contornar estas possíveis ameaças à fiabilidade dos questionários fez-se o seguinte: (1) foi empregue triangulação, isto é usaram-se diferentes métodos de recolha de dados no estudo, (2) foram usadas perguntas de triangulação nos questionários (Gray, 2004; Robson, 2002), (3) foi empregue linguagem simples, (4) adequou-se o número de perguntas às características

dos participantes, (5) os questionários foram preenchidos na presença do investigador permitindo assim que se esclarecessem dúvidas dos participantes, e (6) foi garantido o anonimato dos participantes (Robson, 2002).

**Generalização dos resultados** – O conceito de generalização dos resultados refere-se ao grau de transferência dos resultados obtidos para contextos ou participantes que partilhem características similares. Por esta razão, para alguns autores o conceito de generalização é frequentemente referido como um mecanismo de “validade externa” (Robson, 2002, p. 107; Gray, 2004, p. 343).

Uma possível ameaça à generalização dos resultados obtidos por meio dos questionários seria uma escolha de participantes que não fosse representativa – ao nível das escolas, orquestras e alunos –, bem como o contexto particular das classes de orquestra envolvidas no estudo não ser comparável aos contextos de outras classes similares (por exemplo ao nível de número de ensaios, número de concertos, etc.). Apesar da lógica por detrás da seleção de participantes não pressupor uma generalização dos resultados, tal como aconteceria se se tivesse feito uma seleção de participantes numa lógica amostral, o facto de se terem escolhido participantes que ilustram de forma bastante fidedigna a realidade das orquestras no ensino especializado da música em Portugal – tanto em escolas do ensino público como em escolas do ensino particular – torna aceitável a possibilidade de se generalizarem as conclusões a orquestras que funcionem em escolas de ensino especializado com um perfil idêntico ao das que participaram no estudo, e a outros alunos do ensino especializado da música.

### **6.3.2. Observação de ensaios**

A observação da realidade estudada permite ir para além das opiniões dos indivíduos e da sua interpretação das questões colocadas em questionários, permitindo constatar e avaliar as suas ações na prática (Gray, 2004). A observação pode ser usada como método suplementar ou de apoio a outros métodos de recolha de dados (Robson, 2002). Adicionalmente a observação como método de recolha de dados permite que se obtenha uma descrição do fenómeno tal como este ocorre naturalmente, o que se insere no propósito descritivo do estudo (Babbie, 2012; Robson, 2002).

**Natureza da observação** – Optou-se por realizar o que Robson chama de “observação discreta” (2002, p. 310). Este tipo de observação, de acordo com o autor, é normalmente não estruturada e informal (Robson, 2002). Neste caso, optou-se por uma observação semiestruturada. Foi feita uma categorização prévia de tópicos que permitiriam sistematizar a observação.<sup>41</sup>

**Vantagens** – Uma característica da observação enquanto método é a sua “franqueza” (Robson, 2002, p. 310), isto é, o uso deste método permite a observação direta do comportamento dos participantes no estudo em vez de se perguntar as suas opiniões ou percepções. Esta “franqueza” permite verificar eventuais “discrepâncias entre” o que os participantes num estudo “expressam e o que efetivamente fazem” (Robson, 2002, p. 310). Outra vantagem importante da observação neste estudo é que esta permite que se obtenham dados contrastantes e que se complementem à informação obtida por quaisquer outros métodos de recolha de dados (Robson, 2002). Robson acrescenta ainda uma outra vantagem da observação como método de recolha de dados, referindo que este permite uma “ausência de artificialidade que é rara noutras técnicas” (2002, p. 311).

**Problemas** – Um problema por vezes associado a este método de recolha de dados está relacionado com a subjetividade inerente ao ser humano enquanto observador (Robson, 2002). Expectativas, opiniões pessoais, sentimentos podem afetar o modo como se observa e interpreta. Para reduzir este problema a observação foi estruturada por meio da codificação de categorias previamente escolhidas, conforme será explicado mais adiante neste capítulo.

Outra questão é que o fenómeno observado pode ser afetado pela presença do observador (Robson, 2002). De modo a contornar este possível problema, conforme já foi referido, realizou-se uma observação discreta (Robson, 2002).

**Validade dos resultados** – A recolha de dados por meio de observação levanta questões que podem afetar a validade dos resultados. Algumas das possíveis ameaças à validade dos resultados são: (1) a subjetividade inerente ao ser humano enquanto observador, (2) o facto de o fenómeno observado poder ser afetado pela presença do

---

<sup>41</sup> Os pormenores serão explicados mais adiante (ver secção 6.3.5.1. – Observação de ensaios).

observador (Robson, 2002). De modo a contornar estas possíveis ameaças à fiabilidade da observação fez-se o seguinte: (1) sistematizou-se a observação por meio da codificação de categorias previamente escolhidas (Somekh & Lewin, 2005), (2) escolheram-se categorias com ligação às perguntas de investigação, e (3) optou-se por uma “observação discreta” (Robson, 2002, p. 310).

**Fiabilidade dos resultados** – Algumas das possíveis ameaças à fiabilidade dos resultados são: (1) o processo subjetivo que está associado à observação de eventos e fenómenos, levando a que diferentes observadores possam identificar coisas diferentes ao observar o mesmo evento (Gray, 2004), (2) perda de dados pertinentes por passar demasiado tempo desde o momento da observação até esta ser registada. De modo a reduzir estas ameaças fez-se o seguinte: (1) realizou-se um registo cuidadoso dos dados recolhidos imediatamente após a realização da observação (no prazo de 24 horas) (Robson, 2002), (2) sistematizou-se a observação com base em categorias previamente seleccionadas, e (3) empregou-se triangulação, tanto quanto possível (Gray, 2004).

**Generalização dos resultados** – Em qualquer estudo é necessário determinar até que ponto a realidade observada pode ser generalizada (Gray, 2004). Uma possível ameaça à generalização dos resultados obtidos por meio deste método de recolha de dados seria os ensaios observados terem um contexto específico não comparável ao de orquestras não observados. Conforme já referido a propósito da generalização dos resultados dos questionários (ver secção 6.3.1), de modo a contornar este possível problema fez-se o seguinte: (1) foram escolhidas escolas e orquestras que ilustrassem de forma fidedigna a realidade das orquestras no ensino especializado da música em Portugal, escolas do ensino público e escolas do ensino particular; (2) foi observado um ensaio de cada uma das nove orquestras existentes nas quatro escolas incluídas neste estudo.

### **6.3.3. Entrevistas**

As características das entrevistas enquanto método de recolha de dados já foram descritas no capítulo 4 (ver secção 4.3.1.), a propósito do primeiro estudo realizado. No entanto, a natureza das entrevistas realizadas no âmbito deste segundo estudo foi

diferente, em virtude de neste estudo terem desempenhado o papel de método complementar de recolha de dados.

#### **6.3.3.1. Entrevistas informais**

Neste segundo estudo optou-se por entrevistas informais. As entrevistas informais são um tipo de entrevista não estruturada, habitualmente curta e realizada com o objetivo de esclarecer aspetos relevantes recolhidos por meio de outro método de recolha de dados (Robson, 2002), neste caso a observação de ensaios. As entrevistas informais são frequentemente direcionadas para participantes “chave” do fenómeno estudado (Gray, 2004, p. 218), neste caso os professores das classes de orquestra.

**Vantagens** – As entrevistas informais oferecem a vantagem da sua flexibilidade – permitir que o entrevistador oriente a entrevista de acordo com o que sucede na própria entrevista –, bem como a espontaneidade que permite por parte dos entrevistados (Gray, 2004). Desse modo, por meio deste método de recolha de dados podem obter-se informações não captadas por meio de outros métodos e não antecipadas pelo entrevistador.

**Problemas** – Ao realizar entrevistas informais, o entrevistador pode influenciar o decurso e a direção da entrevista dado que, com frequência, o investigador conhece pessoalmente o entrevistado (Gray, 2004). Um outro problema frequentemente associado à implementação deste método é o de gerarem informação difícil de analisar, como resultado de se fazerem perguntas diferentes a diferentes participantes (Gray, 2004). Para obstar a estes dois problemas o investigador abordou os mesmos tópicos com os diferentes entrevistados, como que semiestruturando a entrevista (Gray, 2004).

**Validade dos resultados** – Uma ameaça comum à validade deste método de recolha de dados resulta da qualidade do registo efetuado durante a entrevista. Neste tipo de situações de carácter informal, normalmente não se faz registo áudio ou vídeo das entrevistas (Robson, 2002). De modo a minimizar esta possível ameaça registou-se prontamente o conteúdo das entrevistas (Robson, 2002).

**Fiabilidade dos resultados** – Usualmente a fiabilidade dos resultados de entrevistas pode ser reforçada por se colocarem as mesmas perguntas aos diferentes participantes (Gray, 2004). No entanto, no caso específico das entrevistas informais a consistência dos resultados pode ser obtida através da abordagem dos mesmos tópicos com os diferentes entrevistados, como que semiestruturando a entrevista (Gray, 2004) e por incluir na investigação triangulação de dados e de métodos (Robson, 2002).

**Generalização dos resultados** – As entrevistas informais pela sua natureza e pelas características acima descritas não geram dados generalizáveis.

#### **6.3.4. Questionários – Elaboração**

Conforme já foi explicado, optou-se por administrar questionários autopreenchidos como o principal método de recolha de dados neste estudo. Dada a importância desta ferramenta, nesta secção explica-se como este método de recolha de dados foi estruturado e administrado tendo em vista os propósitos do presente estudo.

##### **6.3.4.1. Estrutura dos questionários**

O questionário foi organizado em 4 secções (ver tabela 24). Na secção inicial solicitavam-se os dados gerais relativos aos alunos (género, grau, regime, instrumento, idade, escola e orquestra frequentados). Este tipo de dados costuma aparecer no princípio ou no fim dos questionários e tem a vantagem de fornecerem informações relevantes acerca das características dos participantes (Somekh & Lewin, 2005). Na secção 2 foram levantadas questões acerca da relação dos participantes com a orquestra específica na qual estavam a ser questionados.

**Tabela 24 – Estrutura geral dos questionários aos alunos de orquestra**

| <b>Secções</b> | <b>Perguntas</b> | <b>Objetivo das perguntas</b>                                 |
|----------------|------------------|---|
| 1              | Quadro Inicial   | Perfil geral do aluno   |
| 2              | 1 a 5            | Relação com a orquestra específica                            |
| 3              | 6 a 11           | Relação geral com a orquestra                                 |
|                | 12               | Sentimentos e percepções motivacionais em orquestra           |
|                | 13 a 15          | Percepção relativamente ao que aprendem social e musicalmente |
|                | 16 a 19          | Perfil musical específico do aluno                            |
|                | 20 a 23          | Triangulação em relação às perguntas básicas de investigação  |
| 4              | 24 e 25          | Tocar em orquestra versus tocar em banda                      |

A secção 3 era a principal, contendo as questões que respondiam diretamente à pergunta de investigação. Esta secção foi organizada em 5 subsecções: (1) nas perguntas 6 a 11, procurou-se enquadrar os alunos na prática de orquestra em geral; (2) na pergunta 12, que continha 32 alíneas, procurou avaliar-se os sentimentos e percepções dos alunos em relação à prática de orquestra, incluindo a sua relação com os professores de orquestra, com o repertório, com o estudo do instrumento em casa e em relação a eventuais problemas de tocar em orquestra; (3) nas perguntas 13 a 15, de escolha múltipla e que estavam relacionadas com as perguntas feitas nas entrevistas realizadas no âmbito do estudo 1, procurou saber-se quais as competências sociais e musicais que os alunos tinham desenvolvido por tocarem em orquestra; (4) nas perguntas 16 a 19 procurou-se compreender o perfil do aluno enquanto estudante de música (quanto tempo estudavam, que avaliação tinham tido na disciplina instrumento no último momento de avaliação, os seus objetivos enquanto estudantes de música e a forma como avaliavam o seu desempenho em audições instrumentais); (5) finalmente, nas perguntas 20 a 23 elaboradas como mecanismo de triangulação incidia-se, de novo, sobre aspetos fundamentais relacionados com as perguntas básicas de investigação deste doutoramento, nomeadamente, se os alunos tinham a percepção de que tocar em orquestra influenciara o seu estudo em casa, se alterara o tempo habitual de estudo em casa, o modo de ver os estudos e ou as suas metas.

Finalmente a secção 4 foi desenhada para recolher informação comparativa de alunos que tocavam em orquestra mas também tinham tido experiência em tocar em banda



ou em orquestra de sopros. Nesta secção procurou ter-se a percepção dos alunos sobre em qual dos grupos preferiam tocar e quais os motivos disso.

**Formato dos questionários** – O modelo de questionário escolhido para este estudo enquadra-se nas hipóteses apresentadas por Gray, dado que foram entregues e recolhidos pessoalmente (2004, p. 109). Estes, elaborados em formato de papel, têm a vantagem de permitir um contacto direto com os participantes, resultando em elevados índices de entrega e preenchimento.

**Teste à adequabilidade dos questionários** – Com o propósito de testar a adequabilidade do questionário, quatro crianças com características similares às das que participavam no estudo foram questionadas sobre a clareza das perguntas elaboradas. Depois, o questionário foi testado com uma criança, um aluno de violino Iniciação IV, com 9 anos de idade, que preencheu totalmente o questionário aplicando-o à prática de orquestra que frequenta. Posteriormente, em todas as questões nas quais o aluno levantou questões, foram introduzidas alterações de modo a simplificar as questões e melhorar a sua compreensão.

**Protocolo de entrega e recolha dos questionários** – Em primeiro lugar, após se explicar aos órgãos de gestão das escolas em que consistia o estudo, foi pedida autorização para a realização deste nos respetivos estabelecimentos de ensino. Após ter sido concedida foram contactados os professores das respetivas classes de orquestra para explicar a natureza do estudo, mais uma vez pedindo-se autorização para realizar este questionário na sua classe de conjunto.

Foi pedida a colaboração dos professores para distribuir a cada um dos alunos um pedido de autorização dirigido aos encarregados de educação (Anexo 9), colaboração esta que foi amavelmente levada a cabo, e explicou-se aos alunos o que a participação no estudo implicava. Estes pedidos de autorização continham uma breve explicação do propósito do estudo e o que envolveria a participação dos alunos no mesmo. Nos pedidos explicava-se que os dados recolhidos eram absolutamente confidenciais e que tinham por único objetivo a realização do presente estudo (Somekh & Lewin, 2005). Este procedimento foi feito uma a duas semanas antes do ensaio no qual se preencheram os questionários. Deste modo foram feitos empenhos para que o

consentimento – neste caso dos encarregados de educação – fosse devidamente informado (Robson, 2002).

De modo a se conseguir a participação de todos os alunos presentes nos ensaios visitados, os professores de orquestra amavelmente cederam parte do tempo de ensaio e antes do preenchimento dos questionários eles primeiro e depois o investigador explicaram a importância dos alunos participarem no estudo. Os professores colaboraram amavelmente para obstar a um potencial problema – a desconfiança que os alunos sentiriam por alguém não conhecido, dando uma explicação prévia do que sucederia, apresentando o investigador aos alunos e estando presentes durante o preenchimento dos questionários. Antes do seu preenchimento foram dadas explicações gerais sobre o enquadramento da investigação, assegurou-se a confidencialidade das respostas, foi feito um apelo à franqueza e honestidade das respostas (Gray, 2004) e foram esclarecidas quaisquer dúvidas colocadas pelos alunos. Durante o preenchimento dos questionários o investigador esclareceu todas as dúvidas que surgiram no decorrer do seu preenchimento e no fim recolheu todos os questionários preenchidos.

***Tempo e espaço*** – Como já foi referido, os questionários foram preenchidos durante um ensaio de cada uma das orquestras envolvidas nos estudos. Esta era uma escolha lógica, por ser um momento em que todos os participantes duma dada orquestra estariam juntos e por permitir o seu preenchimento e recolha simultâneos (Gray, 2004).

A recolha de dados por meio de questionários ocorreu entre maio e junho de 2013, nas escolas envolvidas no estudo.

***Perguntas do questionário*** – Conforme é possível observar no Anexo 10, o questionário teve 25 perguntas, das quais 22 de resposta fechada, 3 de resposta aberta.

A maior parte das perguntas elaboradas foram do tipo ‘resposta fechada’ dado que era necessário que a escolha das perguntas contribuísse para que o questionário fosse o menos complexo possível, uma vez que estes iria ser preenchidos maioritariamente por crianças, algumas bem pequenas (Gray, 2004). Habitualmente este é o tipo de

perguntas mais adequado no uso de questionários por serem mais fáceis de responder e por gerar um tipo de dados mais fáceis de analisar e “de maneira sofisticada” (Hill & Hill, 2005, p. 94; Somekh & Lewin, 2005).

As perguntas 5 e 12 tinham uma configuração particular dado que eram “perguntas de avaliação ou estimação” (Pardal & Correia, 1995, pp. 57, 58). Este tipo de perguntas era adequado já que se procurava compreender os sentimentos e as percepções motivacionais dos alunos em orquestra, na primeira, em relação à orquestra específica na qual os alunos estavam a tocar, na segunda em relação à prática orquestral em geral. A avaliação ou estimação deste tipo de percepções foi feita recorrendo à utilização de escalas de *Likert*. A escolha deste tipo de escalas deveu-se à ampla aplicação da mesma em ciências sociais. O “amplo” uso deste tipo de escala em estudos relacionados com a motivação deve-se em parte ao facto das “perguntas de avaliação ou estimação” que utilizam este tipo de escala partilharem algumas das vantagens já referidas das perguntas de resposta fechada (Robson, 2002, p. 293; Pardal & Correia, 1995, pp. 57, 58), bem como ao facto do uso desta escala parecer “interessante para os participantes...[que] frequentemente gostam de completar uma escala deste tipo” (Robson, 2002, p. 293).

Foram também introduzidas três questões e cinco alíneas de resposta aberta com o objetivo de captar alguma informação eventualmente não antecipada nas perguntas de resposta fechada. Perguntas de resposta aberta têm a vantagem de poderem gerar mais informação, por vezes inesperada, mais detalhada e mais “rica” (Hill & Hill, 2005, p. 94). No entanto, têm desvantagem em exigir mais tempo a responder, de as respostas serem mais difíceis de analisar (Gray, 2004; Hill & Hill, 2005, p. 94). Procurou-se contornar estes problemas por usar uma combinação de perguntas de resposta aberta e de perguntas de resposta fechada no mesmo questionário, o que é habitual em questionários autopreenchidos (Somekh & Lewin, 2005, p. 220), bem como pelo uso de perguntas de triangulação. Esta combinação de perguntas de natureza diferente também facilitaria a resposta dos participantes, evitaria o cansaço cognitivo destes, e ajudaria a anular as desvantagens dos diferentes tipos de perguntas.

As perguntas concretas colocadas no questionário tinham todas, sem exceção, a ver com os dados recolhidos no estudo anterior, tanto nas entrevistas aos professores como nas entrevistas aos alunos, procurando ampliar a compreensão do fenómeno da motivação relacionado com a prática de orquestra, tendo em vista os propósitos descritivo e explanatório do presente estudo.

### **6.3.5. Implementação da observação dos ensaios e da entrevista informal**

Com o propósito de complementar e confrontar os dados recolhidos por meio dos questionários, observou-se um ensaio de cada uma das orquestras incluídas neste estudo e foi feita uma entrevista informal com o professor encarregado de cada classe de orquestra.

#### **6.3.5.1. Observação de ensaios**

O estudo incluiu a observação de um único ensaio de cada uma das nove orquestras incluídas neste estudo, o que era adequado tendo em consideração que este era um método suplementar ou de apoio ao uso dos questionários e como fator de triangulação (Robson, 2002).

**Estrutura da observação** – Optou-se por uma observação semiestruturada sistematizada de acordo com tópicos previamente escolhidos (Somekh & Lewin, 2005). A escolha dos tópicos ou categorias assentou na ligação destas às perguntas de investigação (Robson, 2002, p. 458) e nas referências na literatura, como por exemplo, “Ruído” (Gilbert, 1995), e “Tipo de intervenções do professor/Técnica de ensaio (Boerner & Streit, 2005; House, 1966) – (ver tabela 25).

**Tabela 25 – Categorias da observação de ensaios**

| <b>Diferentes Categorias da Observação dos Ensaios</b> |
|--|
| Tempo/método de afinação                               |
| Concentração geral dos alunos                          |
| Ruído/silêncio durante os ensaios                      |
| Tipo de intervenções do Professor – técnica de ensaio  |
| Resultados obtidos pelo professor                      |
| Grau de envolvimento dos alunos nas tarefas            |

***Tempo e espaço da observação*** – Um dos problemas da observação, enquanto método de recolha de dados, é que o fenómeno observado pode ser afetado pela presença do observador (Robson, 2002). A escolha duma “observação discreta” contribuiu para que os alunos agissem mais naturalmente (Robson, 2002; p. 310).

A observação foi realizada durante os mesmos ensaios nos quais se realizaram os questionários. No entanto, os ensaios foram observados antes da realização dos questionários, de modo a que os alunos, se possível, não se dessem conta da presença e do propósito do investigador. Adicionalmente, nas salas maiores – em Coimbra e Aveiro – o observador colocou-se o mais longe possível da orquestra que permitisse compreender o que o maestro dizia, e nas mais pequenas colocou-se num ângulo em que os alunos não o vissem enquanto tocavam.

***Protocolo da observação*** – No mesmo pedido aos encarregados de educação para a realização de questionários, referia-se que haveria um ensaio observado pelo investigador. O investigador procurou chegar entre 10 a 15 minutos antes de cada ensaio, de modo a observar o tipo de interação informal dos alunos antes dos ensaios começarem. Durante a observação dos ensaios registou-se por escrito um relato narrativo manuscrito dos factos observados durante os ensaios. Seguindo os procedimentos sugerido para este tipo de registo, estes dados recolhidos foram revistos e passados a formato digital no prazo de menos de 24 horas (Robson, 2002).

#### **6.3.5.2. Entrevista Informal**

Como já foi referido, após a observação de ensaios foi incluída uma pequena entrevista informal aos professores encarregados das classes de orquestra. É importante compreender que este método foi usado de forma limitada para obter

dados adicionais em relação a cada uma das orquestras incluídas no estudo para efeitos de triangulação.

**Entrevista semiestruturada** – Embora entrevistas informais sejam um método flexível de recolha de dados (Gray, 2004), tendo em vista a obtenção de dados consistentes, colocaram-se perguntas semelhantes a todos os entrevistados de modo que se abordassem os mesmos tópicos (ver Tabela 26).

**Tabela 26 – Tópicos Incluídos nas Entrevistas Informais**

| <b>Tópicos das Entrevistas</b>              |
|---|
| Tipo de repertório habitualmente trabalhado |
| Número de concertos que realiza             |
| Locais habituais de concertos               |
| Tempo de música que prepara em média        |
| Desde quando o agrupamento existe           |
| Outras informações                          |

**Escolha dos tópicos** – A escolha destes assentou na ligação destes às perguntas de investigação (Robson, 2002). Os tópicos específicos incidiam sobre a necessidade de compreender a dinâmica das classes de orquestra ao nível de repertório (House, 1966; Stevens & Stevens, 1989; Barrett & Smigiel, 2007; Ericsson, 2009) e *performance* (Baumeister & Finkel, 2010; Shea & Howell, 2000; McCormick & McPherson, 2003, p. 48). A obtenção desses dados poderia ajudar a compreender melhor o fenómeno observado (Robson, 2002). No último tópico referido na tabela – outras informações – incluíram-se questões sobre dúvidas que surgiram da observação de ensaios e outras informações espontaneamente acrescentadas pelos entrevistados.

**Tempo e espaço** – A entrevista decorreu após a observação de cada um dos ensaios no qual foram realizados os questionários, no mesmo espaço onde os ensaios se realizaram, nas respetivas escolas.

**Protocolo** – O protocolo seguido foi semelhante ao descrito nas entrevistas realizadas no estudo 1 (ver secção 4.3.2.3.).

### 6.3.6. Participantes

A estratégia usada para a escolha dos participantes neste estudo é chamado na literatura “amostragem intencional”<sup>42</sup> (para mais detalhes consultar secção 4.3.3) (Gray, 2004, p. 324; Robson, 2002, p. 265).

**Descrição dos participantes** – Na impossibilidade de realizar os questionários junto de todos os alunos de orquestra do país, surgiu a necessidade de escolher escolas que tivessem classes de orquestra. Na tentativa de obter algum grau de representatividade escolheram-se escolas que representassem as duas realidades mais comuns em Portugal: o ensino público e o ensino corporativo-particular.

Neste estudo pode-se falar de participantes a 4 níveis: (1) as escolas, (2) as orquestras, (3) os alunos (das respetivas orquestras) e (4) os professores. Foram escolhidas 4 escolas, nas quais existem classes de orquestra a funcionar regularmente. Assistiu-se a um ensaio de cada orquestra existente nessas escolas e foram realizados os questionários juntos de todos os alunos presentes nos ensaios observados. Os professores-maestros de cada orquestra foram informalmente entrevistados.

#### 6.3.6.1. Participantes – Escolas

Foram contactadas várias escolas. Posteriormente, a escolha acabou por recair sobre escolas que se enquadravam nos seguintes critérios: (1) *escolas com classes de orquestra que funcionassem regularmente* e (2) *escolas que representassem as duas realidades já referidas – o ensino público e o ensino corporativo-particular*. Por outro lado, por razões de ordem prática, foram escolhidas escolas com relativa proximidade geográfica do investigador.

Tendo em conta os critérios referidos foram escolhidas quatro escolas.

---

<sup>42</sup> “Purposive sampling”

**Tabela 27 – Escolas Incluídas no estudo<sup>43</sup>**

| Escolas  |
|--|
| Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian |
| Conservatório de Música de Coimbra                       |
| Escola de Artes da Bairrada                              |
| Escola de Música de Perosinho                            |

As duas primeiras escolas referidas na tabela 27 eram estabelecimentos de ensino público e as últimas duas eram estabelecimentos do ensino particular.

### 6.3.6.2. Participantes – alunos e orquestras

Nas 4 escolas selecionadas foram observadas 9 orquestras, e um total de 279 alunos. Destes 5 questionários foram anulados. Apenas um encarregado de educação não permitiu que a sua filha participasse no estudo, embora não indicasse o motivo.

**Tabela 28 – Distribuição dos alunos por escola**

|          | Escola   | N   | %      |
|----------|--|-----|--------|
| Escola 1 | Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian | 83  | 30,3%  |
| Escola 2 | Conservatório de Música de Coimbra                       | 64  | 24,4%  |
| Escola 3 | Escola de Artes da Bairrada                              | 27  | 9,9%   |
| Escola 4 | Escola de Música de Perosinho                            | 97  | 35,4%  |
|          | Total  | 274 | 100,0% |

A maioria dos alunos era do sexo feminino, 170 (63,2%) contra apenas 99 (36,8%) do sexo masculino.

**Tabela 29 – Distribuição dos alunos por género<sup>44</sup>**

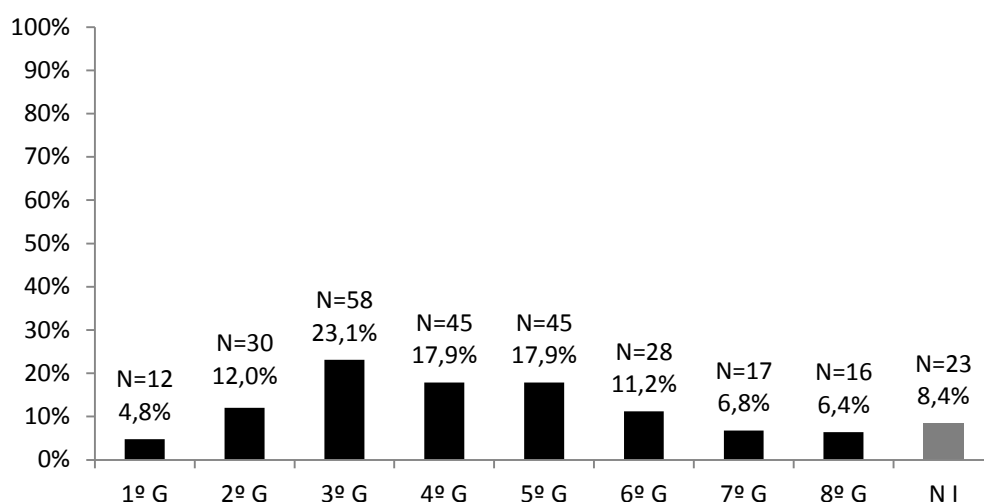
| Género    | %     | N   |
|-----------|-------|-----|
| Masculino | 36,8% | 99  |
| Feminino  | 63,2% | 170 |

Entre estes havia alunos desde a iniciação até ao 8º grau. Como é possível observar no gráfico 8, a maioria dos alunos estava no 3º grau, 58 alunos (23,1%), e no 4º e 5º grau, 45 alunos em cada grupo (17,9% em cada um). O gráfico 8 permite perceber que, entre os alunos que participam nas orquestras observadas, há menos estudantes no 1º grau e nos últimos anos do complementar.

<sup>43</sup> Ver Anexo 11 no qual se faz um breve relato histórico de cada uma delas

<sup>44</sup> 6 alunos (2,1%) não indicaram





**Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por Graus<sup>45</sup>**

Como é possível observar no gráfico 8, 23 alunos (8,4%) não indicaram grau. Este número elevado de alunos pode descrever duas realidades: alunos que ainda frequentam os níveis de iniciação, e alunos que frequentem as orquestras apesar de terem já concluído o 8º grau.

Relativamente aos regimes que frequentam, a maioria dos alunos incluídos neste estudo, 166 (61,0%), frequentava o regime articulado, 82 (29,9%) o supletivo e 5 (1,8%) o integrado.

**Tabela 30 – Distribuição dos alunos em relação ao regime frequentado<sup>46</sup>**

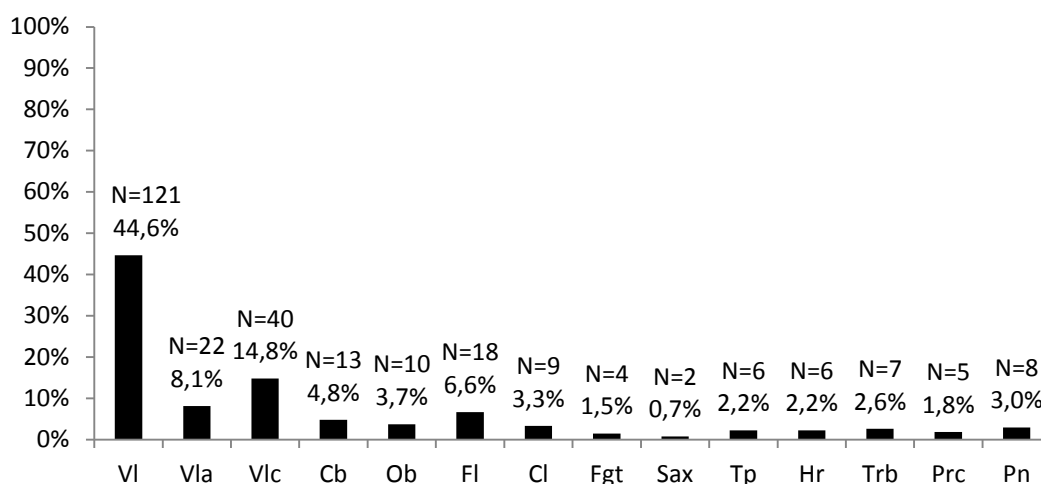
| Regime     | %     | N   |
|------------|-------|-----|
| Articulado | 61,0% | 166 |
| Supletivo  | 29,9% | 82  |
| Integrado  | 1,8%  | 5   |

Relativamente aos instrumentos tocados pelos alunos que participaram neste estudo, é possível encontrar uma ampla diversidade. Como é possível observar no gráfico 9, a família das cordas apresenta a maioria dos alunos com 72,3% dos alunos: 121 violinos (44,6%), 22 violas (8,1%), 40 violoncelos (14,8%) e 13 (4,8%) contrabaixos. As madeiras, com 15,9% do total de participantes nos questionários, são representadas por 10 oboés (3,7%), 18 flautas (6,6%), 9 clarinetes (3,3%), 4 fagotes (1,5%) e 2 saxofones (0,7%). Os metais, com 7,0%, foram representados por 6 trompetes (2,2%), 6 trompas

<sup>45</sup> N I = Não indicaram

<sup>46</sup> 21 alunos (7,6%) não indicaram

(2,2%) e 7 trombones (2,6%). Além disso, participaram também 5 alunos de percussão (1,8%) e 8 de piano (3,0%). O número elevado de alguns dos instrumentos, como de piano ou trombone, reflete as opções concretas das direções das escolas ou dos professores encarregados das orquestras – de querer incluir o piano na prática de conjunto (na escola de Perosinho), ou de incluir os vários trombones numa mesma orquestra (Orquestra do Conservatório de Aveiro).



**Gráfico 9 – Distribuição dos alunos por instrumento<sup>47</sup>**

Em relação à idade, a média dos alunos no estudo é de 14,2 anos, tendo o aluno mais velho 23 anos e o mais novo 10.

A distribuição dos participantes apresentada na Tabela 31 reflete uma realidade muito heterogénea ao nível etário. Os grupos maiores são os alunos de 14 anos, N=53 (19,9%), os de 13 anos, N=47 (17,6%), os de 12 anos, N=37 (13,9%), os de 15 anos, N=27 (10,1%).

<sup>47</sup> VI – Violino; Vla – viola de arco; Vlc – violoncelo; Cb – contrabaixo; Ob – oboé; Fl – flauta; Cl – clarinete; Fgt – fagote; Sax – saxofone; Tp – trompete; Hr – trompa; Trb – trombone; Prc – percussão; Pn – piano

**Tabela 31 – Distribuição dos alunos por idade**

| Idade | N  | %     |
|-------|----|-------|
| 10    | 8  | 2,9%  |
| 11    | 23 | 8,4%  |
| 12    | 37 | 13,5% |
| 13    | 47 | 17,2% |
| 14    | 53 | 19,3% |
| 15    | 27 | 9,9%  |
| 16    | 25 | 9,1%  |
| 17    | 17 | 6,2%  |
| 18    | 14 | 5,1%  |
| 19    | 5  | 1,8%  |
| 20    | 6  | 2,2%  |
| 21    | 4  | 1,5%  |
| 23    | 1  | 0,4%  |

Como já foi referido, o número total de participantes nos questionários inclui os alunos das classes de orquestra de 4 escolas de música, num total de 9 classes de orquestra. Como é possível observar na Tabela 6, as duas orquestras com mais alunos presentes foram a orquestra do conservatório de Aveiro com 45 alunos (16,4%) e a orquestra *Per Sonare* da escola de Perosinho, com 42 alunos (15,3%). As duas orquestras com menos alunos foram as que foram projetadas para incluir alunos mais novos: orquestra *Per Mini*, de Perosinho, com 20 alunos (7,3%) e o Pequeno *Ensemble* Preparatório do conservatório de Coimbra, com apenas 5 questionários preenchidos (1,8%).

**Tabela 32 – Distribuição dos alunos por Orquestra**

|             | Descrição da Orquestra                            | N          | %             |
|-------------|---|------------|---------------|
| Orquestra 1 | Conservatório de Aveiro                           | 45         | 16,4%         |
| Orquestra 2 | Articulados de Aveiro                             | 38         | 13,9%         |
| Orquestra 3 | 2º e 3º Ciclos de Coimbra                         | 39         | 14,2%         |
| Orquestra 4 | Complementares de Coimbra                         | 23         | 8,4%          |
| Orquestra 5 | Pequeno <i>Ensemble</i> Preparatório, Coimbra     | 5          | 1,8%          |
| Orquestra 6 | Escola de Artes da Bairrada                       | 27         | 9,9%          |
| Orquestra 7 | <i>Per Sonare</i> (3º Ciclo), Perosinho           | 42         | 15,3%         |
| Orquestra 8 | <i>Per Anime</i> (4º Ciclo), Perosinho            | 35         | 12,8%         |
| Orquestra 9 | <i>Per Mini</i> : iniciação ao 2º grau, Perosinho | 20         | 7,3%          |
|             | <b>Total</b>                                      | <b>274</b> | <b>100,0%</b> |

### 6.3.6.3. Participantes – Maestros

Conforme já referido, foi realizada uma entrevista informal aos professores das nove classes de orquestra. Como é possível observar na Tabela 33, quatro das orquestras tinham um professor a orientar a classe e cinco tinham sempre dois professores presentes na aula de orquestra. O segundo professor auxiliava tarefas de natureza prática, nomeadamente ajudar os alunos mais novos, na marcação de arcadas, dedilhações e a manter a disciplina no ensaio. A única exceção foi a orquestra 1, na qual havia dois professores que partilhavam a direção do ensaio, dividindo o ensaio em dois. Por outro lado, as orquestras 7, 8 e 9 tinham o mesmo professor-maestro. Por esta razão optou-se, no caso da orquestra 1, por entrevistar os 2 professores maestros, enquanto nas restantes optou-se por entrevistar apenas o professor que dirigia o ensaio como maestro. No total foram entrevistados 8 professores – sete homens e uma mulher. Dos 8 apenas um tinha formação concluída em Direção (neste caso de banda), um estava a frequentar mestrado em Direção de orquestra e um outro tinha frequentado *workshops* de Direção. No entanto, a maioria dos professores, (N=5, 62,5%), não tinha qualquer formação na área da Direção de Orquestra.

**Tabela 33 – Professores das Orquestras**

|             | Orquestra   | Na aula de Orquestra | Entrevistados | Formação em Direção de Orquestra          |
|-------------|---|----------------------|---------------|---|
| Orquestra 1 | Conservatório de Aveiro                           | 2                    | 2             | Não tem                                   |
| Orquestra 2 | Articulados de Aveiro                             | 2                    | 1             | Não tem                                   |
| Orquestra 3 | 2º e 3º Ciclos de Coimbra                         | 1                    | 1             | <i>Workshops</i>                          |
| Orquestra 4 | Complementares de Coimbra                         | 1                    | 1             | Aluno de Mestrado de Direção de Orquestra |
| Orquestra 5 | Pequeno <i>Ensemble</i> Preparatório, Coimbra     | 1                    | 1             | Não tem                                   |
| Orquestra 6 | Escola de Artes da Bairrada                       | 1                    | 1             | Mestrado em Direção de Orquestra          |
| Orquestra 7 | <i>Per Sonare</i> (3º Ciclo), Perosinho           | 2                    | 1             | Não tem                                   |
| Orquestra 8 | <i>Per Anime</i> (4º Ciclo), Perosinho            | 2                    | 1             | Não tem                                   |
| Orquestra 9 | <i>Per Mini</i> , iniciação ao 2º grau, Perosinho | 2                    | 1             | Não tem                                   |

## **6.4. Análise de Dados**

Neste estudo foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos. A natureza quantitativa dos questionários utilizados levou a que a análise quantitativa assumisse um papel mais relevante. Portanto, a análise qualitativa realizada nas perguntas de resposta aberta, na observação de ensaios e nas entrevistas informais serviu, essencialmente, para completar as observações feitas na análise quantitativa (Robson, 2002).

A existência neste estudo de dados de natureza qualitativa e quantitativa permitiu também a confrontação dos dois tipos de dados, uma vez que o uso de dados mistos permite o diálogo entre diferentes modos de ver, interpretar e compreender os dados (Maxwell, 2010).

### **6.4.1. Análise quantitativa**

Neste estudo o objetivo por trás da análise quantitativa foi o de compreender os perfis dos alunos de orquestra, nomeadamente no que respeita à sua motivação em orquestra e no que respeita à transferência dessa motivação para a prática instrumental. Adicionalmente procurou-se também compreender que fatores específicos estão relacionados com a motivação que os alunos manifestam em orquestra.

A vantagem da análise de dados numéricos é que esta permite “apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspetos, regularidades ou padrões que os caracterizem” possibilitado assim a “interpretação[...] numa perspetiva de modelação e caracterização dos fenómenos observados” (Pardal & Correia, 1995, p. 88). Adicionalmente, este tipo de dados capacitam o investigador a “identificar e caracterizar corretamente a diversidade de ações, perceções ou crenças no cenário ou grupo estudado” (Maxwell, 2010, p. 478), permitindo reduzir ou afastar o problema do *viés* da análise produzida.

Uma desvantagem é que este tipo de análise tende a prensar a diversidade de perspetivas individuais em medidas de tendência central (média, mediana, moda...) e

de dispersão (variância e desvio padrão), não captando assim as subtilidades e complexidades do comportamento humano ao nível individual (Robson, 2002).

O tipo de análise realizado neste estudo enquadra-se dentro do conceito que já foi referido no capítulo 5, que foi a análise “quase-estatística” (Cardoso, 2012, p. 124; Maxwell, 2010, p. 475). No entanto, o âmbito da análise quase-estatística realizada neste 2º estudo é substancialmente diferente do realizado no estudo anterior. No 1º estudo a análise quase-estatística complementava a análise qualitativa dando aos dados de natureza qualitativa um tratamento numérico. Neste estudo, porém, a natureza dos questionários potenciava a produção de dados de natureza quantitativa, pelo que os mecanismos da análise quantitativa a usar poderiam ser vários. No entanto escolheu-se usar as ferramentas da análise quase-estatística dado ter havido uma lógica inferencial por trás da elaboração deste estudo.

#### **6.4.1.2. Conversão numérica das respostas obtidas nos questionários**

Para se poder realizar a análise quantitativa pretendida foi necessário transformar perguntas de resposta fechada em dados numéricos.

As respostas dicotómicas foram transformadas em números de acordo com a lógica: não = 0, sim = 1. Às “perguntas de avaliação ou estimacão” (Pardal & Correia, 1995, pp. 57, 58) foram atribuídos números de forma progressiva (ver exemplo na Tabela 34).

**Tabela 34 – Exemplo de correspondência numérica em perguntas de avaliação<sup>48</sup>**

|               |   |             |   |
|---------------|---|-------------|---|
| Muito Difícil | 1 | Fácil       | 3 |
| Difícil       | 2 | Muito fácil | 4 |

No caso específico das respostas que utilizavam a escala de Likert, o ponto neutro (não concordo nem discordo) foi convertido em 0 (zero) (ver tabela 35).

---

<sup>48</sup> Exemplo da pergunta nº 4 do questionário: do teu ponto de vista, qual o grau de dificuldade do repertório habitual desta orquestra?

**Tabela 35 – Correspondência numérica em perguntas de avaliação com escala de Likert<sup>49</sup>**

| DT | DP | NCND | CP | CT |
|----|----|------|----|----|
| 1  | 2  | 0    | 3  | 4  |

A atribuição numérica dada aos dados seguiu princípios básicos de atribuição de um valor numérico específico a cada categoria (por exemplo, género masculino=1, feminino=2 ou em relação ao regime articulado=1, supletivo=2, integrado=3). Nas respostas de múltipla escolha, cada alínea foi tratada individualmente (1, sempre que a alínea foi seleccionada, 0, quando não era seleccionada). O objetivo foi isolar algumas das alíneas e compará-las com outras respostas com o propósito de triangulação.

Algumas das perguntas pressupunham a existência de uma escala implícita, por exemplo, grau, idade, há quantos anos toca em orquestra, classificação do último momento de avaliação, tempo de estudo por dia, etc. Estes dados foram convertidos seguindo a lógica da escala propriamente dita, dos valores mais baixos para os mais elevados.

Após este processo de conversão, os dados foram lançados num ficheiro do *Software* de Cálculo *Excel* (ferramenta do Microsoft Office), criando-se assim um ficheiro preparado para se iniciar a análise quantitativa propriamente dita. Com a ajuda deste *software* foram obtidas as medidas de tendência central – médias, modas, medianas – e as medidas de dispersão – amplitude, mínimas, máximas e desvios padrão (Pardal & Correia, 1995). Mais tarde migraram-se os dados para outro programa, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que foi usado para contabilizar os números e percentagens das respostas, bem como para calcular correlações entre “variáveis”<sup>50</sup> seleccionadas e correlações cruzadas. Neste processo de análise quantitativa, primeiro foram analisados os dados dos 274 questionários como um todo, depois o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) foi usado para verificar a pertinência da comparação dos subgrupos de participantes: primeiro a comparação entre escolas e depois a comparação entre orquestras.

---

<sup>49</sup> DT – Discordo totalmente; DP – Discordo em parte; NCND – Não concordo nem discordo; CP – Concordo em parte; CT – Concordo totalmente

<sup>50</sup> Todas as perguntas e alíneas das perguntas de múltipla escolha foram transformadas em variáveis de modo a se poder efetuar o cálculo de correlações cruzadas

O objetivo por trás deste processo foi recolher evidência que permitisse “apreender e quantificar” o fenómeno da motivação orquestral, “possibilitando a identificação de aspetos, regularidades ou padrões que” caracterizassem esse fenómeno (Pardal & Correia, 1995, p. 88), procurando-se assim identificar e caracterizar corretamente “a diversidade [de] perceções ou crenças” manifestadas pelos estudantes nos questionários (Maxwell, 2010, p. 478). Neste caso procurou observar-se a dinâmica entre os diferentes dados obtidos de modo a perceber o que motiva especificamente os alunos quando tocam em orquestra, e compreender qual o perfil dos alunos mais motivados e o dos alunos menos motivados para tocar em orquestra.

Para este efeito usou-se o coeficiente de correlação de *Spearman*. Este é um teste não-paramétrico que não exige nenhum pressuposto de distribuição normal de frequências, sendo um dos mais usados (Cardoso, 2012). Esta medida de correlação é menos sensível a valores muito distantes do esperado do que o coeficiente de correlação de *Pearson*, por exemplo, e por esse motivo pareceu mais adequado para usar neste estudo (Cardoso, 2012).

As correlações foram classificadas de acordo com os critérios referidos por Pardal e Correia (1995, p. 145).<sup>51</sup>

#### **6.4.2. Análise qualitativa**

As vantagens e desvantagens da análise qualitativa já foram abordadas no estudo 1 (ver secção 4.4.1). Neste estudo não foi feita uma análise tão profunda aos dados qualitativos gerados na observação de ensaios, nas entrevistas informais e nos questionários como a que foi realizada no estudo 1, não só porque a quantidade de dados recolhida era inferior, mas sobretudo visto que, como já foi referido, os dados de natureza qualitativa desempenhavam neste estudo um papel de complementaridade aos dados de natureza quantitativa (Robson, 2002).

O método empregue no processo de análise foi a análise de conteúdo.

---

<sup>51</sup> Correlações muito baixas: .000 – .199; correlações baixas: .200 – .399; correlações moderadas: .400 – .699; correlações altas: .700 – .899; correlações muito altas: .900 – 1.000.



**Análise de conteúdo** – Este tipo de análise envolve “o uso de inferência acerca dos dados[...]por sistemática e objetivamente identificar” dados relativos a categorias previamente formadas (Gray, 2004, p. 328).

Algumas vantagens referidas à análise de conteúdo são: (1) o facto de permitir economia de tempo e dinheiro e (2) o facto de possibilitar a correção de erros de análise (Babbie, 2012). Uma limitação usualmente referida a este tipo de análise de dados é a dificuldade de avaliar relações causais a partir dos dados obtidos como consequência das estruturas conceituais que a análise de conteúdo impõe sobre os dados (Gray, 2004; Robson, 2002). Com o objetivo de contornar esta possível limitação, foi realizada análise quase-estatística a partir dos dados quantitativos recolhidos por meio dos questionários, conforme já referido, inclusive pelo uso duma ferramenta estatística, as correlações.

O processo de análise de conteúdo envolve a formação antecipada de categorias (Gray, 2004; Robson, 2002). Em relação aos dados recolhidos por meio da observação de ensaios bem como por meio das entrevistas informais, o processo de análise foi baseado nas categorias já descritas.<sup>52</sup>

Em virtude dos dados qualitativos recolhidos por meio dos 3 métodos de recolha de dados ter sido pouco significativo, não foi necessário neste estudo utilizar adicionalmente métodos de redução de dados, uma vez que, de acordo com Robson, “pequenas quantidades de dados qualitativos[...]não justificam uma análise detalhada e complexa” (2002, p. 456).

Os dados recolhidos através da observação de ensaios e das entrevistas informais, de acordo com o papel de complementaridade que desempenhavam, permitiram a obtenção de elementos que ajudaram a: (1) descrever os participantes neste estudo, nomeadamente os maestros (ver secção 6.3.6.3.), (2) compreender algumas particularidades do fenómeno observado<sup>53</sup>, (3) qual o trabalho habitualmente realizado nas classes de orquestra observadas, nomeadamente ao nível do repertório;

---

<sup>52</sup> Sobre a observação de ensaios, ver neste capítulo a secção 6.3.5.1. Sobre as entrevistas informais ver neste capítulo a secção 6.3.5.2.

<sup>53</sup> Nomeadamente interessava compreender o perfil dos maestros, bem como comparar esse perfil com o resultado no ensaio

e (4) complementar alguns dos dados quantitativos obtidos por meio dos questionários.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Por exemplo, foi por meio das entrevistas informais que se pode compreender porque um número significativo de alunos não indicou qual o grau de instrumento que frequentava (ver secção 6.3.6.2., Participantes – Alunos e Orquestras)



## Capítulo 7 – Relatório do Estudo 2

### 7.1. Introdução

Neste capítulo vão ser apresentados os dados recolhidos no estudo 2, em particular os dados recolhidos por meio dos questionários. Sempre que se mostrar pertinente, os dados dos questionários serão cruzados com os dados recolhidos através da observação de ensaios e de entrevistas informais.<sup>55</sup>

### 7.2. Contextualização geral dos alunos

Nesta secção serão apresentados os dados relativos à relação dos alunos com a aprendizagem musical, nomeadamente com a aprendizagem do instrumento. Serão apresentados os dados referentes ao tempo de estudo individual do instrumento, às metas de aprendizagem dos alunos a longo prazo e ao modo como os alunos avaliam o seu desempenho em momentos performativos (individuais).

Os alunos envolvidos neste estudo estudam em média 73 minutos de instrumento por dia. A medida de tempo mais referida pelos alunos foi 60 minutos de estudo por dia (23,1%). Ainda assim, o tempo mencionado foi de um mínimo de 9 minutos a um máximo de 390 minutos por dia (6h30m). Outras medidas de tempo apontadas com mais frequência foram: 30 minutos (19,6%) e 90 minutos (17,7%). O conjunto dos participantes revelou ser muito heterogéneo em relação aos hábitos de estudo.

Conforme é possível observar na Tabela 36, os alunos da orquestra 1, que é uma das orquestras frequentada por alunos mais avançados, estudam significativamente mais do que os alunos das outras orquestras, (cerca de 111 minutos, 1h51m, por dia). No outro extremo está a orquestra 9, que é uma orquestra de alunos menos avançados

---

<sup>55</sup> A informação referente a algumas perguntas dos questionários cujos resultados não tenham sido suficientemente claros ou relevantes não foi incluída

(cujos alunos frequentam desde o nível da iniciação ao 2º grau), com um tempo de estudo médio de cerca de 50 minutos por dia. Uma comparação entre escolas permite observar que os alunos da escola 1 estudam em média mais do que os alunos das outras escolas.

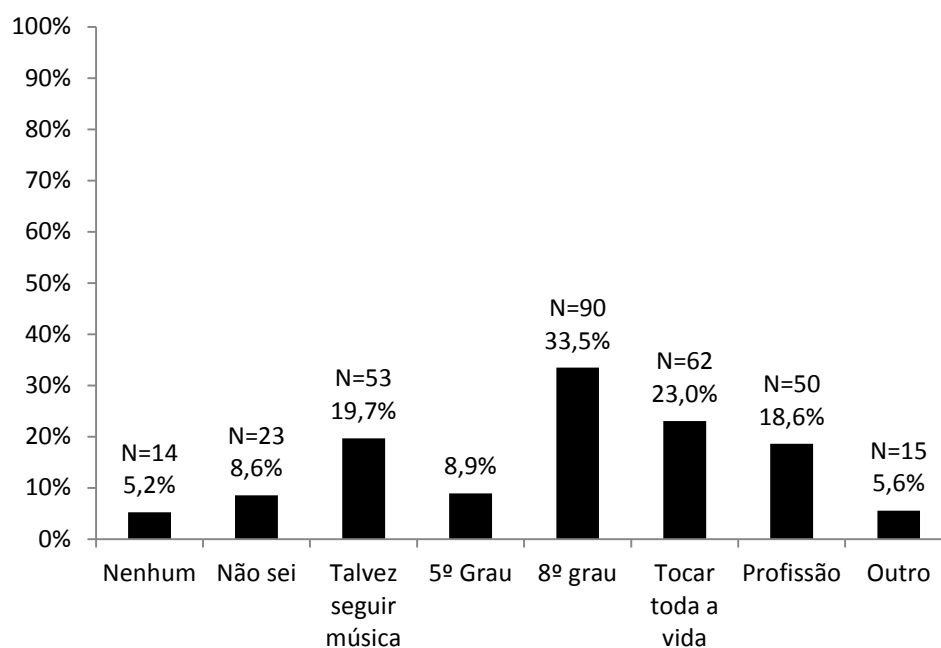
**Tabela 36 – Tempo médio de estudo do instrumento: distribuição por orquestra<sup>56</sup>**

| Escolas  | Orquestras  | Tempo de estudo |
|----------|-------------|-----------------|
| Escola 1 | Orquestra 1 | 111,3           |
|          | Orquestra 2 | 72,4            |
| Escola 2 | Orquestra 3 | 68,9            |
|          | Orquestra 4 | 69,1            |
|          | Orquestra 5 | 61,0            |
| Escola 3 | Orquestra 6 | 69,6            |
| Escola 4 | Orquestra 7 | 63,8            |
|          | Orquestra 8 | 61,1            |
|          | Orquestra 9 | 50,6            |

Adicionalmente, a nível individual, a correlação positiva baixa entre a variável *TE/D* e a variável *Grau* ( $r=.204$ , com um nível de significância de  $.001$ ,  $p \leq .001$ ) parece indicar que os alunos que tendencialmente estudam mais tempo (o instrumento) são mais velhos e de graus mais avançados.

Em relação aos objetivos que os alunos estabelecem para os estudos de música (Gráfico 10), 90 alunos (33,5%) referiram ter como objetivo concluir os estudos de música (o 8º grau). Outros objetivos para os estudos de música que foram referidos mais frequentemente foram: tocar o resto da vida ( $N=62$ , 23,0%), estar na dúvida de seguir uma carreira musical ( $N=53$ , 19,7%) e pretender seguir uma carreira profissional na música ( $N=50$ , 18,6%). Estes dados parecem mostrar que, embora quase um quinto dos alunos tenha um forte compromisso para com a aprendizagem musical, um número significativo de alunos não tem objetivos definidos.

<sup>56</sup> O tempo médio de estudo está apresentado em minutos



**Gráfico 10 – Objetivos dos alunos ao aprender música na escola de música<sup>57</sup>**

Adicionalmente, 15 alunos (5,6%) referiram ter um outro objetivo para os estudos de música, diferente das escolhas apresentadas aos alunos. A análise qualitativa das respostas que estes alunos mencionaram revela pouco consenso:

- Três referiram objetivos para além da conclusão da aprendizagem musical que poderiam ser interpretados com a ideia de se tornarem profissionais – “fazer vida de orquestra” (A35), “e depois do 8º integrar um grupo ou assim” (A90), “tocar numa banda (A248).
- Dois outros alunos mencionaram objetivos gerais em relação ao instrumento – “saber dominar o instrumento” (A41), “aprender a tocar um instrumento” (A242).
- Quatro referiram objetivos gerais, inclusive incluir essa aprendizagem numa carreira ligada a outras artes performativas (A46, A80, A72 e A335).
- Três alunos referiram ter dúvidas se queriam seguir música, embora pensassem em continuar a tocar o instrumento.
- Um aluno mencionou outro alvo, “divertir-se” (A264).
- Um último referiu não ter nenhum objetivo – “só toco porque a minha mãe me obriga” (A143).

<sup>57</sup> Ver Anexo 10: pergunta 18 do questionário

Além disso, uma observação detalhada dos dados parece indicar que os alunos que têm um compromisso elevado com a música, e metas de aprendizagem mais elevadas, são os que investem mais tempo a estudar o instrumento (Tabela 37). Resta perceber qual das variáveis (tempo de estudo ou compromisso) impulsiona a outra.

**Tabela 37 – Tempo de estudo dos alunos versus compromisso**

|                        | <b>Tempo médio de estudo</b> |
|------------------------|------------------------------|
| Carreira musical – Não | 63,9                         |
| Carreira musica – Sim  | 113,8                        |

Uma análise da classificação média dos alunos à disciplina de instrumento no último momento de avaliação antes da realização do questionário (Tabela 38), permitiu ver que a maioria dos alunos tem notas bastante elevadas (nível 4 – N=161, 47,6%; nível 5 – N=63, 24,8%). Mais uma vez isto parece reforçar o perfil dos alunos em orquestra como sendo trabalhadores, e justificar as metas de aprendizagem elevadas da maioria dos alunos.

**Tabela 38 – Avaliação dos alunos na disciplina de instrumento**

| <b>Classificação</b>       | <b>N</b> | <b>%</b> |
|----------------------------|----------|----------|
| 2                          | 7        | 2,8%     |
| 3                          | 63       | 24,8%    |
| 4                          | 121      | 47,6%    |
| 5                          | 63       | 24,8%    |
| <b>Classificação média</b> | 3,9      |          |

Possivelmente, esta distribuição explica a avaliação que os alunos fazem da sua prestação como alunos de instrumento. Conforme é possível observar na Tabela 6, 137 alunos (52,1%) têm a percepção de terem um bom desempenho na *performance* individual do instrumento (por exemplo, em audições) e 30 (11,4%) têm a percepção de terem um desempenho muito bom.

**Tabela 39 – Avaliação do seu desempenho instrumental individual**

|               | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Muito mal     | 1   | 0,4%  |
| Mal           | 8   | 3,0%  |
| Mais ou menos | 87  | 33,1% |
| Bem           | 137 | 52,1% |
| Muito bem     | 30  | 11,4% |

Isso mesmo é confirmado pela correlação positiva moderada entre as variáveis *Nota* e *DIPe* ( $r=.446$ , com um nível de significância de .000,  $p \leq .001$ ), reforçando a ideia de que o modo como os alunos avaliam o seu desempenho nos momentos performativos está tendencialmente relacionado com as classificações obtidas.

### 7.3. Relação dos alunos com a orquestra

Seguidamente serão apresentados e debatidos os resultados dos dados recolhidos neste segundo estudo em relação aos seguintes pontos: (1) as percepções gerais dos alunos em relação à prática de orquestra, (2) as percepções dos alunos em relação ao repertório da orquestra (3) a relação dos alunos com o professor ou maestro da orquestra (4) as percepções dos alunos em relação à *performance* e ao prazer de tocar em orquestra (5) o desenvolvimento de competências, na perspetiva dos alunos e (6) os problemas sentidos pelos alunos na prática orquestral.

#### 7.3.1. Percepções gerais dos alunos em relação à orquestra

**Percepções positivas** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que, de forma geral, os alunos têm percepções positivas em relação à participação em orquestra. Por exemplo, conforme se pode observar na Tabela 40, 164 alunos (59,9%) concordaram totalmente e 81 (29,6%) concordaram em parte com a ideia de que sentem orgulho por tocarem na orquestra da escola.

**Tabela 40 – Percepção relativamente a tocar na orquestra da escola – Orgulho**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND |
|---|-------|-------|------|------|------|
| N | 164   | 81    | 3    | 0    | 26   |
| % | 59,9% | 29,6% | 1,1% | 0,0% | 9,5% |



Adicionalmente, 131 alunos (49,1%) concordaram totalmente que adoram tocar em orquestra e 93 (34,8%) concordaram parcialmente com esse sentimento (Tabela 41).

**Tabela 41 – Percepção relativamente a tocar na orquestra da escola – Satisfação**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 131   | 93    | 5    | 1    | 37    |
| % | 49,1% | 34,8% | 1,9% | 0,4% | 13,9% |

Este sentimento positivo é ainda reforçado pelo grau elevado de importância que os alunos atribuem à sua participação nas classes de orquestra, com 180 alunos (67,2%) a acharem que este tipo de participação é muito importante.

**Tabela 42 – Percepção relativamente a tocar na orquestra da escola – Importância**

|              | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND |
|--------------|-------|-------|------|------|------|
| Nº de alunos | 180   | 71    | 4    | 0    | 13   |
| %            | 67,2% | 26,5% | 1,5% | 0,0% | 4,9% |

A correlação positiva e moderada entre dois destes níveis de percepção, orgulho e satisfação, ( $r=.468$ , nível de significância .000,  $p \leq .001$ ), reforça ainda mais a validade do sentimento positivo acima referido.

**Tabela 43 – Percepção relativamente a tocar na orquestra da escola (distribuição por grau)**

| Grau | +AO  |   |
|------|------|---|
| 1    | 3,42 | 3 |
| 2    | 3,53 | 4 |
| 3    | 3,50 | 4 |
| 4    | 3,62 | 4 |
| 5    | 3,04 | 3 |
| 6    | 3,07 | 3 |
| 7    | 2,71 | 3 |
| 8    | 2,88 | 3 |

Adicionalmente, o sentimento de orgulho em tocar na orquestra da escola parece ter sido expressa de modo mais consistente pelos alunos que frequentam o 2º ao 4º graus (Tabela 43), o que parece indicar, por um lado, que há um período da aprendizagem musical em que a orquestra tem uma força motivacional maior, e que a experiência de tocar em orquestra é progressivamente menos marcante nos últimos anos da frequência no ensino vocacional da música. Talvez este peso menor da orquestra em graus avançados se deva, entre outras coisas, a uma valorização de outro tipo de

experiências musicais, nomeadamente da prática de orquestra fora do contexto da escola.

Por outro lado, os resultados mostraram também haver uma diferença de género na importância atribuída à participação em orquestra, com as raparigas a destacarem-se neste respeito (Tabela 44).

**Tabela 44 – Perceção relativamente a tocar na orquestra da escola (distribuição por género)**

| Género    | TOI  |   |
|-----------|------|---|
| Masculino | 3,36 | 3 |
| Feminino  | 3,59 | 4 |

Por último, foram identificadas várias associações lineares entre diferentes variáveis que estão relacionadas com a importância que os alunos atribuem a tocar em orquestra, sugerindo que a perceção positiva dos alunos relativamente à prática orquestral desempenha um papel importante na construção de uma identidade musical. Por exemplo: notou-se uma correlação positiva moderada entre a variável *TOI* e a variável *IM* ( $r=.480$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), sugerindo esta associação. Adicionalmente, a relação linear positiva baixa entre a variável *TOI* e a variável *+CPe* ( $r=.314$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), parece sugerir que a perceção positiva dos alunos associada a momentos performativos contribui para a formação da identidade musical. Foram também notadas correlações positivas baixas entre as variáveis *TOI* e *+CIn* e entre as variáveis *TOI* e *+MotEI* ( $r=.350$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ , e  $r=.384$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ , respetivamente). Estas duas associações lineares parecem sugerir que a participação em orquestra tem um impacto ao nível da identidade musical por via do reflexo produzido sobre o trabalho e o estudo no instrumento.

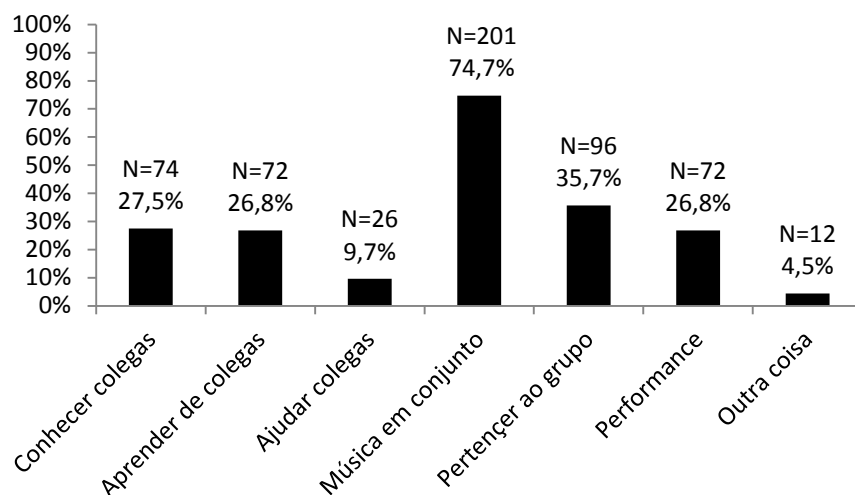
**Avaliação do desempenho nas aulas de orquestra** – A análise quantitativa dos dados recolhidos neste estudo parece indicar que a maioria dos alunos avalia de forma positiva o seu desempenho em orquestra. Conforme se pode observar na Tabela 45, 130 (48,7%) avaliam de forma positiva, enquanto 91 alunos (34,1%) avaliam de forma muito positiva.

**Tabela 45 – Percção global do desempenho em orquestra**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 91    | 130   | 9    | 1    | 36    |
| % | 34,1% | 48,7% | 3,4% | 0,4% | 13,5% |

Isto mesmo é reforado pela correlao positiva moderada entre as duas variveis de avaliao de desempenho em orquestra: *STO* e *BDO* ( $r=.420$ , nvel de significncia .000,  $p \leq .001$ ). Adicionalmente, a correlao positiva moderada entre a varivel *BDO* e a varivel *TO-ET* ( $r = .512$ , nvel de significncia .000,  $p \leq .001$ ), parece sugerir que o modo como os alunos avaliam o seu desempenho nas aulas de orquestra est relacionado com o grau de esforo que colocam na tarefa.

***O que os alunos mais valorizam nas aulas de orquestra*** – Conforme est possvel observar no Grfico 11, os alunos associam o prazer de tocar em orquestra a diferentes fatores. De forma clara, o que os alunos mais valorizam est a possibilidade de fazerem msica com outros ( $N=201$ , 74,7%), algo que muitos destes alunos s podem fazer em orquestra, o que parece estar relacionado com o facto de sentirem que pertencem ao grupo ( $N=96$ , 35,7%). Um segundo aspeto altamente valorizado tem que ver com a interao com outros colegas, quer a possibilidade de conhecer outras pessoas ( $N=74$ , 27,5%), quer a possibilidade de aprenderem de alunos mais velhos ( $N=72$ , 26,8%). Igualmente apelativo parece ser a possibilidade de poderem apresentar-se ao pblico com a orquestra ( $N= 72$ , 26,8%).



**Gráfico 11 – O que os alunos mais valorizam nas aulas de orquestra<sup>58</sup>**

É interessante que uma das coisas que os alunos valorizam da participação em orquestra é o som. Conforme se pode observar na Tabela 46, esta é a percepção de cerca de 90% dos alunos. Este é talvez um resultado esperado, dada que, comparado com a dimensão sonora das aulas de instrumento, o som orquestral acaba por produzir um enorme impacto. Ainda mais quando, através da observação de ensaios foi possível constatar que as orquestras dos alunos mais avançados produzem momentos de grande intensidade sonora.

**Tabela 46 – O que os alunos mais valorizam nas aulas de orquestra – Som**

|              | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND |
|--------------|-------|-------|------|------|------|
| Nº de alunos | 159   | 82    | 7    | 0    | 20   |
| %            | 59,3% | 30,6% | 2,6% | 0,0% | 7,5% |

A força desta percepção é ainda reforçada pela correlação positiva moderada entre a variável *Som* e a variável *STO* ( $r=.510$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

**O tamanho da orquestra** – Os dados recolhidos neste estudo parecem ainda indicar que um número relevante de alunos tem a percepção de que, quanto maior for a orquestra, mais gostam de tocar nela (56,9%). Por outro lado, conforme é possível observar na Tabela 39, um número elevado de alunos, ( $N=76$ , 26,8%) não concordaram nem discordaram com esta ideia. Este número elevado de respostas neutras pode

<sup>58</sup>Ver Anexo 10: pergunta 13 do questionário

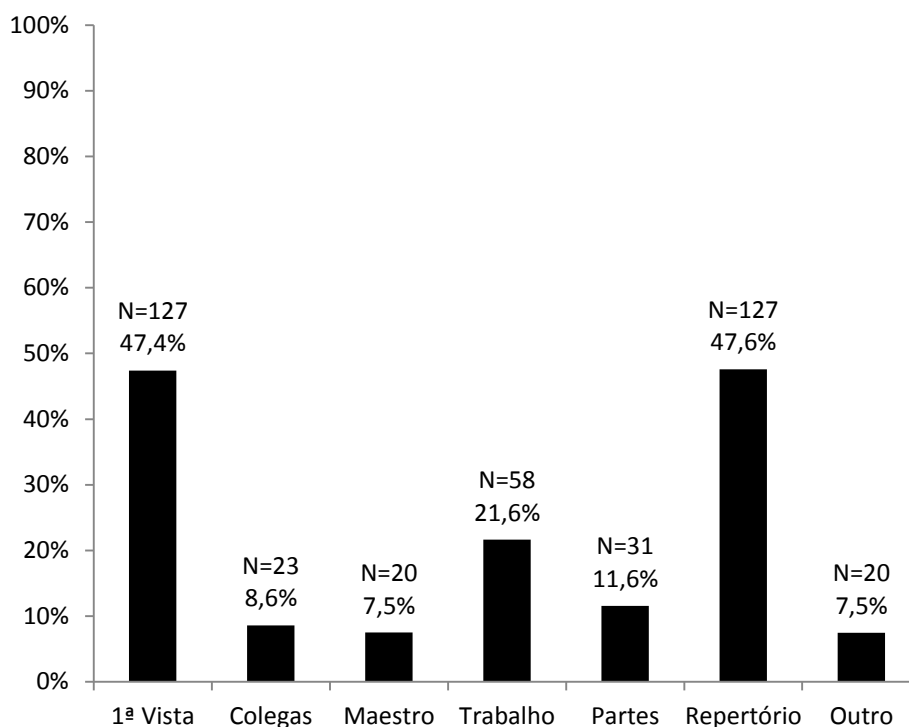
estar relacionado com o facto de que, para 53,4% dos alunos incluídos neste estudo, a orquestra da escola que frequentam é a primeira orquestra em que tocam, não tendo termo de comparação que lhes permita responder à pergunta colocada.

**Tabela 47 – Percepção dos alunos de que quanto maior for a orquestra mais gostam de tocar nela**

|   | CT    | CP    | DP    | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|-------|------|-------|
| N | 79    | 74    | 32    | 12   | 72    |
| % | 29,4% | 27,5% | 11,9% | 4,5% | 26,8% |

### **7.3.2. O desafio de tocar em orquestra**

Os dados obtidos neste estudo parecem sugerir que, do ponto de vista dos alunos, tocar em orquestra é uma tarefa desafiadora. Conforme se pode observar no Gráfico 12, questionados sobre os desafios específicos da tarefa de tocar em orquestra, as respostas que os alunos referiram mais frequentemente estão relacionadas com as dificuldades técnicas e de leitura: conseguir tocar as peças mais difíceis (N=127, 47,6%), ler à primeira vista (N=127, 47,4%) e acompanhar o ritmo do trabalho (N=58, 21,6%).



**Gráfico 12 – Os desafios de tocar em orquestra<sup>59</sup>**

No entanto, os desafios da prática de orquestra não parecem desmotivar os alunos, mas parecem dar-lhes um motivo adicional para se esforçarem, como é possível observar na Tabela 48, com cerca de 78% dos alunos a concordarem que o desafio de tocar em orquestra os motiva a esforçarem-se. Aliás, a correlação positiva moderada entre a variável *TO-DE* e a variável *+AO* ( $r=.427$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), parece indicar que as percepções positivas dos alunos em relação a tocar em orquestra estão relacionados com o facto de haver desafio na prática orquestral.

**Tabela 48 –Atitude dos alunos perante o desafio de tocar em orquestra**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 108   | 106   | 14   | 2    | 44    |
| % | 39,4% | 38,7% | 5,1% | 0,7% | 16,1% |

Adicionalmente, os dados recolhidos parecem indicar que, apesar da percepção se distribuir de forma estável pelos diversos níveis etários, a associação que os alunos estabelecem entre desafio e esforço é ligeiramente maior nas faixas etárias mais baixas, e vai diminuindo de forma gradual ao longo dos anos (Tabela 49). Estes dados

<sup>59</sup>Ver Anexo 10: pergunta 7 do questionário

parecem reforçar a ideia de que os desafios de tocar em orquestra estão essencialmente relacionados com as dificuldades técnicas e de leitura.

**Tabela 49 – Desafios de tocar em orquestra – distribuição por idades**

| <i>Idade</i> | <i>TO-DE</i> |   |
|--------------|--------------|---|
| 10           | 3,37         | 3 |
| 11           | 3,35         | 3 |
| 12           | 3,19         | 3 |
| 13           | 3,00         | 3 |
| 14           | 2,47         | 2 |
| 15           | 2,63         | 3 |
| 16           | 2,88         | 3 |
| 17           | 2,53         | 3 |
| 18           | 2,50         | 3 |
| 19           | 2,40         | 2 |

### 7.3.3. Repertório

A escolha de repertório é um dos aspetos fundamentais que afeta todo o funcionamento da orquestra.

**Tabela 50 – Escolha de Repertório – Prazer**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 147   | 74    | 14   | 1    | 38    |
| % | 53,6% | 27,0% | 5,1% | 0,4% | 13,9% |

Relativamente a este aspeto, os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que a grande maioria dos alunos (N=221, 80,6%) sentem prazer no repertório que tocam habitualmente na orquestra da escola (Tabela 50), achando-o mesmo espetacular (N=206, 76,9%) (Tabela 51).

**Tabela 51 – Perceção relativamente à escolha de repertório**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 112   | 94    | 12   | 3    | 46    |
| % | 41,8% | 35,1% | 4,5% | 1,1% | 17,2% |

Adicionalmente, esta tendência de resposta não sofre variação ao longo dos 8 graus de aprendizagem (Tabela 52).

**Tabela 52 – Escolha de Repertório – Distribuição por grau**

| Grau | G+R  |   |
|------|------|---|
| 1    | 3,25 | 3 |
| 2    | 3,27 | 3 |
| 3    | 2,91 | 3 |
| 4    | 2,60 | 3 |
| 5    | 2,67 | 3 |
| 6    | 2,54 | 3 |
| 7    | 2,59 | 3 |
| 8    | 2,87 | 3 |

A satisfação na escolha do repertório parece estar relacionada com (1) o facto de ter o desafio adequado, conforme parece sugerir uma correlação positiva moderada entre a variável *G+R* e a variável *TO-DE* ( $r=.463$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), e (2) com o facto de poderem aprender coisas novas (como resultado de tocarem repertório novo e diversificado), como parece sugerir a correlação positiva baixa entre a variável *G+R* e a variável *ApN* ( $r=.322$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

Adicionalmente, a escolha do repertório parece influenciar a motivação para tocar em orquestra, como sugere a correlação positiva moderada entre a variável *BeRO* e outra variável *STO* ( $r=.423$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

Relativamente à dificuldade do repertório tocado nas orquestras, é preciso analisar dados obtidos em três perguntas. Os resultados apontam para uma perspectiva dividida. Quando se perguntou se o repertório tocado na orquestra era demasiado difícil (Tabela 53), a maioria dos alunos discordou ( $N=198$ , 69,5%).

**Tabela 53 – Percepção relativamente ao repertório tocado em orquestra – Demasiado Difícil**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 2    | 30    | 98    | 91    | 51    |
| % | 0,7% | 11,0% | 36,0% | 33,5% | 18,8% |

Inversamente, a pergunta sobre se o repertório tocado na orquestra era demasiado fácil suscitou uma divisão de opiniões entre os alunos (Tabela 54), apesar de mais alunos terem discordado ( $N=108$ , 39,5% contra  $N=82$ , 30%).



**Tabela 54 – Percepção relativamente ao repertório tocado em orquestra – Demasiado Fácil**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 15   | 67    | 67    | 41    | 83    |
| % | 5,5% | 24,5% | 24,5% | 15,0% | 30,4% |

Quando comparados estes números com a percepção dos alunos relativamente à dificuldade habitual do repertório tocado em orquestra, é possível confirmar uma distribuição similar. Por um lado, a perspetiva da maioria dos alunos (N=165, 62%) é que o repertório habitual da orquestra em que tocam é tendencialmente fácil (Tabela 55). No entanto, um terço dos alunos (N=86, 32,3%) referiram que o repertório era difícil.

**Tabela 55 – Percepção relativamente ao repertório tocado em orquestra – Dificuldade Habitual**

| <i>R-Df</i>   | N   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Muito fácil   | 11  | 4,1%  |
| Fácil         | 165 | 62,0% |
| Difícil       | 86  | 32,3% |
| Muito difícil | 4   | 1,5%  |

Estes dados refletem bem o desafio envolvido em escolher e adaptar repertório para orquestra numa escola de ensino especializado, onde é necessário fazer convergir, muitas vezes, níveis díspares de desempenho. Também parecem indicar que os professores procuram adequar o desafio à maioria dos alunos.

#### **7.3.4. Relação com o professor de orquestra**

Relativamente à percepção dos alunos do trabalho realizado pelo professor/maestro, os dados (Tabela 56) indicam que a percepção é claramente positiva (N=236, 86,2%).

**Tabela 56 – Percepção do do papel do professor/maestro**

|              | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|--------------|-------|-------|------|------|-------|
| Nº de alunos | 155   | 81    | 2    | 0    | 36    |
| %            | 56,6% | 29,6% | 0,7% | 0,0% | 13,1% |

É de tal forma positiva que a larga maioria dos alunos concorda que o trabalho do professor afeta de forma positiva os níveis de motivação para a sua participação em orquestra (N=232, 85.3%) (Tabela 57).

**Tabela 57 – Impacto motivacional do trabalho do maestro**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 156   | 76    | 9    | 1    | 30    |
| % | 57,6% | 27,7% | 3,3% | 0,4% | 11,0% |

Essa percepção é possivelmente o resultado de sentirem que aprendem muito (N=240, 87,6%) (Tabela 58).

**Tabela 58 – Impacto educativo do trabalho do maestro**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 144   | 96    | 5    | 0    | 29    |
| % | 52,6% | 35,0% | 1,8% | 0,0% | 10,6% |

No entanto, parece haver uma diferença ligeira de género ao nível da percepção dos alunos relativamente ao papel do maestro/professor. Conforme é possível observar na Tabela 59, apesar de nos dois géneros os valores obtidos apontarem para a mesma tendência de resposta, a distribuição das respostas parece indicar uma ligeira tendência para que as raparigas tenham uma percepção mais positiva em relação ao trabalho do maestro.

**Tabela 59 – Percepção do do papel do professor/maestro – género**

| Género    | G+Ma |   |
|-----------|------|---|
| Masculino | 2,87 | 3 |
| Feminino  | 3,33 | 3 |

Quando se analisa a distribuição por grau (Tabela 60), é possível observar que os alunos do 1º grau parecem valorizar ainda mais o trabalho realizado pelo maestro do que os seus colegas mais avançados. A tabela permite perceber que a tendência para valorizar o trabalho do professor/maestro diminui à medida que os alunos avançam na aprendizagem.

**Tabela 60 – Percepção do do papel do professor/maestro – grau**

| Grau | <i>G+Ma</i> |   |
|------|-------------|---|
| 1    | 3,58        | 4 |
| 2    | 3,43        | 3 |
| 3    | 3,33        | 3 |
| 4    | 3,27        | 3 |
| 5    | 3,16        | 3 |
| 6    | 2,64        | 3 |
| 7    | 2,65        | 3 |
| 8    | 2,81        | 3 |

Os dados apresentados são ainda reforçados pelas várias associações lineares positivas e moderadas, entre a variável *TO-DE* as três variáveis relacionadas com o papel do maestro: *G+Ma*, *ApM* e *IPOMot*.

**Tabela 61 – Correlações entre variáveis relacionadas com o papel do professor/maestro**

| 1ª Variável   | 2ª Variável  | r    | Sig. | p      |
|---------------|--------------|------|------|--------|
| <i>G+Ma</i>   | <i>TO-DE</i> | .495 | .000 | ≤ .001 |
| <i>ApM</i>    |              | .501 | .000 | ≤ .001 |
| <i>IPOMot</i> |              | .491 | .000 | ≤ .001 |

Adicionalmente, conforme é possível observar na Tabela 62, através das correlações positivas entre a variável *G+Ma* e as variáveis: *D-M*, *D-T*, *D-Ps*, e *ApN*, o trabalho do maestro/professor parece ser percebido pelos alunos como sendo fundamental, pelo impacto que tem para a aprendizagem. Os alunos referiram a ação do professor como sendo fundamental para o seu desenvolvimento musical, técnico, pessoal, e ressaltaram o seu contributo para aprender coisas novas.

**Tabela 62 – Correlações entre variáveis relacionadas com o impacto educacional do maestro I**

| 1ª Variável | 2ª Variável | r    | Sig. | p      |
|-------------|-------------|------|------|--------|
| <i>G+Ma</i> | <i>D-M</i>  | .435 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>D-T</i>  | .389 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>ApN</i>  | .340 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>D-Ps</i> | .213 | .000 | ≤ .001 |

Esta perspetiva é reforçada pelas correlações positivas entre a variável *ApM* e as variáveis: *D-M*, *D-T*, *D-Ps*, e *ApN* (Tabela 63).

**Tabela 63 – Correlações entre variáveis relacionadas com o impacto educacional do maestro II**

| 1ª Variável | 2ª Variável | r    | Sig. | p      |
|-------------|-------------|------|------|--------|
| <i>ApM</i>  | <i>D-M</i>  | .468 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>D-T</i>  | .462 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>ApN</i>  | .444 | .000 | ≤ .001 |
|             | <i>D-Ps</i> | .364 | .000 | ≤ .001 |

E reforçada ainda mais pelas correlações positivas entre a variável *IPOMot* e as variáveis: *D-M*, *D-T*, *D-Ps*, e *ApN* (Tabela 64).

**Tabela 64 – Correlações entre variáveis relacionadas com o impacto educacional do maestro III**

| 1ª Variável   | 2ª Variável  | r    | Sig. | p      |
|---------------|--------------|------|------|--------|
| <i>IPOMot</i> | <i>ApN</i>   | .477 | .000 | ≤ .001 |
|               | <i>D-M</i>   | .421 | .000 | ≤ .001 |
|               | <i>D-Tec</i> | .346 | .000 | ≤ .001 |
|               | <i>D-Ps</i>  | .327 | .000 | ≤ .001 |

Portanto, os dados apresentados parecem indicar que, do ponto de vista dos alunos, o papel dos professores/maestros é muito importante. Os alunos parecem associar este papel ao seu desenvolvimento técnico, musical e pessoal. Consequentemente, os professores/maestros parecem desempenhar um papel fundamental ao nível da motivação musical.

### 7.3.5. A orquestra e a performance

Os dados recolhidos neste segundo estudo parecem sugerir que tocar em orquestra ajuda os alunos a desenvolverem o prazer de tocar em público (Tabela 65). Isso fica evidente nas respostas positivas de 78,7% dos alunos (N=215).

**Tabela 65 – Tocar em público com orquestra da escola – prazer**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 127   | 88    | 11   | 7    | 40    |
| % | 46,5% | 32,2% | 4,0% | 2,6% | 14,7% |

Adicionalmente, como é possível observar na tabela 66, a perspetiva da grande maioria dos alunos é que prática de orquestra parece ajudá-los a sentirem-se mais confiantes quando se apresentam em público (N=192, 71,6%). O elevado número de

respostas neutras pode mostrar que, para estes alunos, tocar em orquestra não terá tido influência no desenvolvimento da confiança na *performance*.

**Tabela 66 – Tocar em público com orquestra da escola - confiança**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 100   | 92    | 12   | 9    | 55    |
| % | 37,3% | 34,3% | 4,5% | 3,4% | 20,5% |

A correlação positiva moderada entre a variável *D-Pe* e a variável *+CPe* ( $r=.566$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), parece reforçar a ideia de que tocar em orquestra ajuda de forma consistente os alunos a desenvolver competências relacionadas com a *performance*. Por último, esta perspetiva é ainda reforçada pela facto de 125 alunos (46,5%) terem indicado que o que tinham aprendido ao tocar em orquestra tinha sido ‘a ter maior confiança ao tocar em público’ e 90 alunos (33,5%) que ‘tinham aprendido a lidar com a ansiedade (da *performance*)’.<sup>60</sup>

**Tabela 67 – Audição de orquestra versus audição de instrumento**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 118   | 60    | 19   | 14   | 56    |
| % | 44,2% | 22,5% | 7,1% | 5,2% | 21,0% |

Talvez por estas razões, os alunos tenham referido (N=178 , 88,7%) que gostam mais de tocar numa audição de orquestra do que numa audição onde se apresentem individualmente (Tabela 67). As 56 respostas neutras (21,0%) podem indicar, ou que estes alunos não têm prazer em se apresentar em público em nenhum desses contextos, ou que sentem um prazer similar nos dois contextos.

### 7.3.6. O desenvolvimento de competências

Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que a participação em orquestra tem um impacto positivo no desenvolvimento de diversas competências.

**Desenvolvimento técnico e musical** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que os alunos, quase na totalidade (N=244, 89,4%), têm a perceção geral de que tocar em orquestra os ajuda a desenvolverem-se musicalmente (Tabela 68). Esta perceção parece ser uma das razões que leva os alunos a estudarem mais, como

<sup>60</sup> Os dados relativos ao desenvolvimento de competências musicais e técnicas em orquestra serão apresentados na secção 7.3.6. (ver Gráfico 13)

sugere a correlação positiva moderada entre as variáveis *D-M* e *TO-DE* ( $r=.479$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

**Tabela 68 – Orquestra – Impacto no desenvolvimento musical**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND |
|---|-------|-------|------|------|------|
| N | 170   | 74    | 5    | 3    | 21   |
| % | 62,3% | 27,1% | 1,8% | 1,1% | 7,7% |

Os dados recolhidos sugerem também que uma larga maioria dos alunos ( $N=211$ , 77,1%) vê na orquestra um contexto que os ajuda a desenvolverem-se tecnicamente (Tabela 69). Esta percepção parece estar associada ao prazer intenso que os alunos referem ter quando tocam em orquestra, como sugere a correlação positiva moderada entre a variável *STO* e a variável *D-T* ( $r=.468$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

**Tabela 69 – Orquestra – Impacto no desenvolvimento técnico**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 137   | 93    | 12   | 4    | 28    |
| % | 50,0% | 33,9% | 4,4% | 1,5% | 10,2% |

Conforme se pode observar no Gráfico 13, de acordo com os alunos, o desenvolvimento técnico e musical incluiu aquisição de várias competências técnicas e musicais, das quais as principais foram: (1) saber ouvir o grupo (enquanto se toca) ( $N=214$ , 79,7%), (2) aprender a tocar em conjunto ( $N=211$ , 78,4%), (3) aprender a trabalhar a sonoridade do grupo ( $N=155$ , 57,6%) e, (4) melhorar a capacidade de leitura ( $N=152$ , 56,5%). No entanto, a maioria das respostas foi assinalada por um número elevado de alunos, parecendo isso indicar que a maioria dos estudantes incluídos neste estudo tem a percepção de que, por tocar em orquestra, desenvolve um número elevado competências musicais e técnicas.

Embora fosse extensa a lista de hipóteses de resposta (com 16 alíneas), 5 alunos acrescentaram ainda outras respostas. Por exemplo, 2 alunos referiram que por tocarem em orquestra tinham aprendido a saber ouvir os outros ou o chefe de naipe e a fundir o som no grupo (comentários que estão relacionados com as três alíneas mais referidas pelos alunos). Um outro aluno referiu que aprendeu a “harmonizar com outros instrumentos” (A149), o que também está relacionado com a aprendizagem resultante de tocar em conjunto. Os outros dois alunos mencionaram ainda outros

dois pontos: (1) aprendi “a desenrascar-me melhor (por exemplo: a marcar arcos, a ser mais flexível a mudanças)” (A280), e (2) “ensinou-me a trabalhar as dinâmicas” (A253).

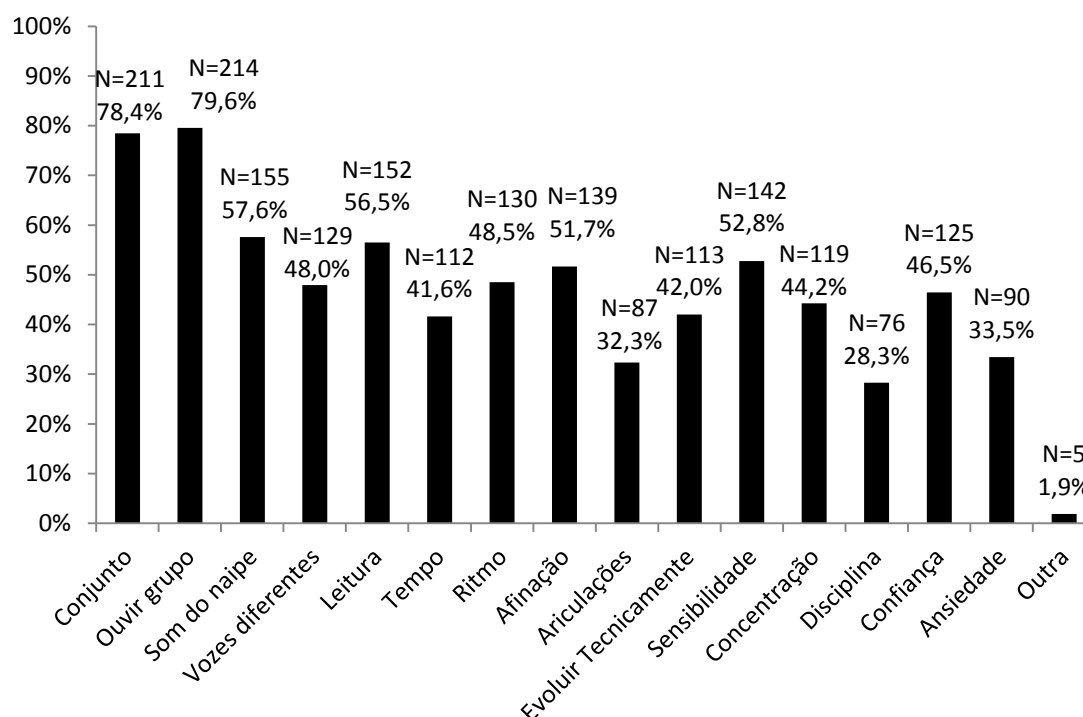


Gráfico 13 – Competências musicais ou técnicas que os alunos desenvolvem por tocar em orquestra<sup>61</sup>

**Desenvolvimento pessoal** – Os dados recolhidos sugerem também que uma larga maioria dos alunos (N=190, 69,8%) vê na orquestra um contexto que os ajuda a desenvolverem-se a nível pessoal (Tabela 70). Esta percepção parece ser outra das razões que leva os alunos a estudarem mais, como sugere a correlação positiva moderada entre as variáveis *D-Ps* e a variável *TO-DE* ( $r=.334$ , com um nível de significância de .000,  $p \leq .001$ ). Um número significativo de alunos expressou-se de forma neutra (N=60, 22,1%) o que pode indicar que esses alunos associam a prática de orquestra ao desenvolvimento de outras competências, como por exemplo as competências musicais e técnicas.

Tabela 70 – Orquestra – Impacto no desenvolvimento pessoal

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 101   | 89    | 15   | 7    | 60    |
| % | 37,1% | 32,7% | 5,5% | 2,7% | 22,1% |

<sup>61</sup> Ver Anexo 10: pergunta 15 do questionário

Conforme é possível observar no Gráfico 14, de acordo com os alunos, o desenvolvimento pessoal inclui aquisição de várias competências sociais, das quais as principais foram: (1) aprender a disciplina de estar em grupo (N=172, 63,9%), (2) aprender a estar mais à vontade com outros (N=127, 47,2%), (3) ser mais responsável (N=119, 44,2%), e (4) aumento da capacidade de concentração (N=114, 42,4%).

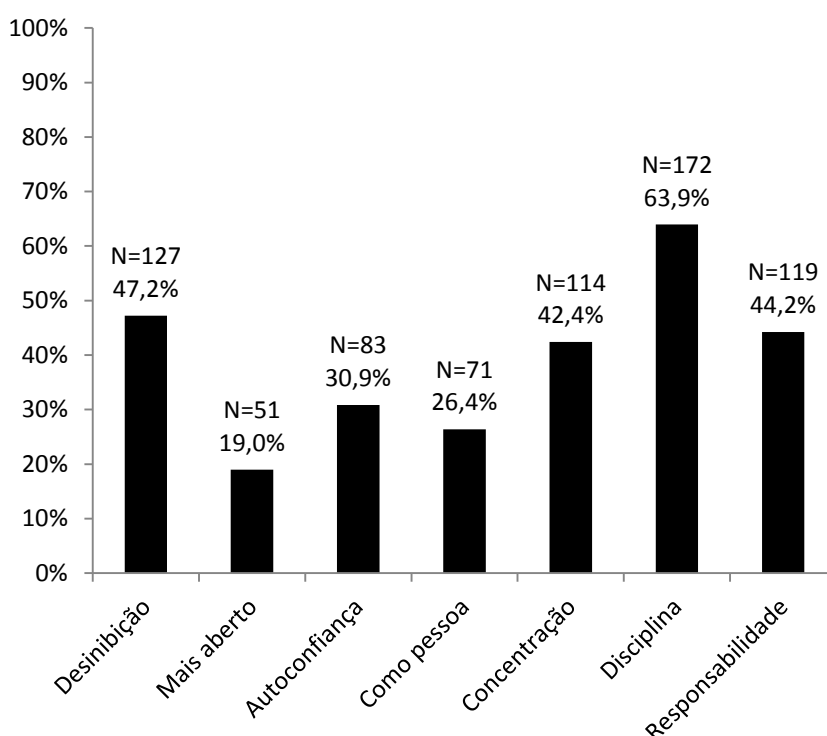


Gráfico 14 – Competências sociais adquiridas ao tocar em orquestra<sup>62</sup>

**Aprendizagem de coisas novas** – Os dados recolhidos sugerem também que uma larga maioria dos alunos (N=241, 87,8%) vê na orquestra um contexto ideal para aprenderem coisas novas (Tabela 71).

Tabela 71 – Orquestra – Aprendizagem de coisas novas

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 160   | 81    | 2    | 1    | 28    |
| % | 58,8% | 29,8% | 0,7% | 0,4% | 10,3% |

Conforme se pode observar na Tabela 72, notaram-se várias relações lineares entre a variável *ApN* e outras variáveis (moderadas e baixas), o que sugere que esta variável é,

<sup>62</sup> Ver Anexo 10: pergunta 14 do questionário



em certo sentido, globalizante. Estas correlações parecem sugerir que a percepção de que se aprende coisas novas na orquestra parece estar relacionada com o desenvolvimento de competências (técnicas, musicais e pessoais), ao repertório aprendido. Uma destas correlações parece sugerir que a sensação de que se aprendem coisas novas é um dos aspetos que leva os alunos a quererem estudar mais.

**Tabela 72 – Orquestra – Aprendizagem de coisas novas (correlações)**

| 1ª Variável | 2ª Variável | r    | Sig. | p      |
|-------------|-------------|------|------|--------|
| ApN         | D-T         | .525 | .000 | ≤ .001 |
|             | D-M         | .523 | .000 | ≤ .001 |
|             | D-Ps        | .518 | .000 | ≤ .001 |
|             | TO-DE       | .452 | .000 | ≤ .001 |
|             | G+R         | .322 | .000 | ≤ .001 |

**Desenvolvimento de leitura à primeira vista** – Os dados recolhidos sugerem também que uma larga maioria dos alunos (N=240, 89,2%) vê na orquestra um contexto ideal para desenvolverem leitura à primeira vista (Tabela 73). Estes resultados corroboram a indicação no Gráfico 13, onde a leitura foi referida como uma das competências desenvolvidas com a prática orquestral (N=152, 56,2%).

**Tabela 73 – Orquestra – Desenvolvimento de leitura à primeira vista**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND |
|---|-------|-------|------|------|------|
| N | 167   | 73    | 9    | 2    | 18   |
| % | 62,1% | 27,1% | 3,3% | 0,7% | 6,7% |

### 7.3.7. Problemas na prática orquestral

Os dados recolhidos no estudo 1 indicaram que existem problemas associados à prática orquestral. Já os dados obtidos neste segundo estudo permitiram obter uma descrição mais pormenorizada destes problemas, incluindo o modo como os problemas eram percebidos pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao impacto para a aprendizagem.

**Redução do tempo de estudo no instrumento** – Um dos problemas referidos por um docente no estudo 1 foi o de os alunos passarem a estudar menos tempo o instrumento em resultado de terem aprendido a ler melhor em orquestra. Ainda que, do ponto de vista dos professores de instrumento isto pareça um problema, a verdade

é que a melhoria da capacidade de leitura também pode ser vista como o desenvolvimento de uma competência, tal como se pôde observar na secção anterior.

Em relação a este possível problema, os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que, pelo menos, alguns alunos (N=55, 20,9%) passaram a estudar menos o instrumento depois de aprenderem a ler melhor na orquestra, embora, na realidade, a maioria dos alunos (N=134, 50,0%) não pareça ter tido esse problema (Tabela 74). No entanto, 78 alunos (29,1%), deram uma resposta neutra, talvez porque não quiseram revelar que estudavam menos, de facto. Estes resultados confirmam parcialmente a percepção do professor no primeiro estudo, já que esse comportamento é possível com alguns alunos, mas não é um ‘problema’ claramente identificado na maioria dos alunos.

**Tabela 74 – Problema 1 – Redução do tempo de estudo no instrumento**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 11   | 44    | 63    | 71    | 78    |
| % | 4,5% | 16,4% | 23,5% | 26,5% | 29,1% |

**Desânimo em resultado de problemas com leitura** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que alguns alunos (N=70, 25,8%), no começo da prática orquestral, se sentem desanimados por não conseguirem ler bem à primeira vista (Tabela 75). Estes dados confirmam o que foi já apresentado em secções anteriores, que entre os maiores desafios de tocar em orquestra referidos pelos alunos, estava a leitura à primeira vista (N=127, 47,4%).

**Tabela 75 – Problema 2 – Desânimo em resultado de problemas de leitura**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND |
|---|------|-------|-------|-------|------|
| N | 18   | 52    | 57    | 91    | 51   |
| % | 6,5% | 19,3% | 21,2% | 33,8% | 19%  |

**Pouco à vontade por não conhecer os colegas** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que alguns alunos (N=78, 29%), no começo da prática orquestral, se sentem pouco à vontade por não conhecer os outros colegas (Tabela 76).

**Tabela 76 – Problema 3 – Pouco à vontade por não conhecer os colegas**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 17   | 61    | 47    | 91    | 53    |
| % | 6,3% | 22,7% | 17,5% | 33,8% | 19,7% |

**Desânimo em resultado da falta de esforço dos colegas** – Os dados recolhidos neste estudo parecem ainda indicar que, na prática orquestral, a motivação dos alunos pode ser afetada negativamente pela atitude dos colegas. Apesar duma distribuição de respostas entre respostas positiva e negativas quase equitativa, conforme se pode observar na Tabela 77, há um número significativo de alunos que parece ter sentido o problema em questão: 98 alunos (36,4%). Um número significativo de alunos (N=68, 25,3%) não manifestou uma opinião neste sentido.

**Tabela 77 – Problema 4 – Desânimo em resultado da falta de esforço dos colegas**

|   | CT    | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 31    | 67    | 33    | 70    | 68    |
| % | 11,5% | 24,9% | 12,3% | 26,0% | 25,3% |

**Desânimo em resultado da dificuldade em trabalhar as partes de orquestra** – Os dados recolhidos neste estudo parecem mostrar que, alguns alunos (N=51, 18,9%), especialmente no início da prática de orquestra, sentem dificuldades de adaptação ao trabalho de orquestra (Tabela 78). Adicionalmente, notou-se uma correlação positiva baixa entre a variável *DeEPP* e a variável *DeL1V* ( $r=.289$ , com um nível de significância de .000,  $p \leq .001$ ), o que parece sugerir a consistência dos dados, nomeadamente, a existência de problemas, sobretudo no início da prática orquestral.

**Tabela 78 – Problema 5 – Desânimo em resultado da dificuldade em trabalhar as partes de orquestra**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 9    | 42    | 60    | 96    | 62    |
| % | 3,3% | 15,6% | 22,3% | 35,7% | 23,0% |

**Desânimo por achar que os colegas sabem mais** – Os dados recolhidos neste estudo parecem ainda indicar que alguns alunos (N=72, 26,8%) se sentem desanimados por no princípio acharem que os outros sabiam mais do que eles (Tabela 79).

**Tabela 79 – Problema 6 – Desânimo por achar que os colegas sabem mais**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 11   | 61    | 56    | 81    | 60    |
| % | 4,1% | 22,7% | 20,8% | 30,1% | 22,3% |

**Ganhar defeitos técnicos** – Os dados recolhidos neste estudo parecem também indicar que um número pequeno de alunos (N=39, 14,6%) tem a perceção de que, quando toca mais tempo em orquestra, ganha defeitos técnicos (Tabela 80). Este

problema pode suceder, por exemplo, se o repertório for muito difícil, levando os alunos a fazer opções técnicas erradas, como o uso de tensão muscular excessiva, por exemplo.

**Tabela 80 – Problema 7 – Ganhar defeitos técnicos**

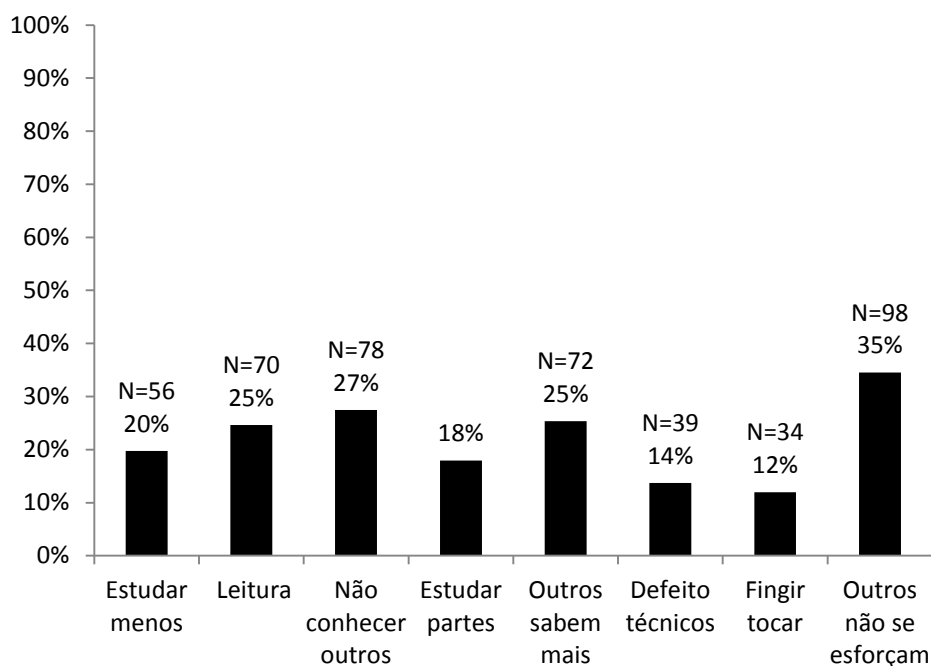
|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 9    | 30    | 48    | 114   | 67    |
| % | 3,4% | 11,2% | 17,9% | 42,5% | 25,0% |

**Fingir tocar** – Os dados recolhidos neste estudo parecem ainda indicar que alguns alunos (N=34, 12,7%) aprendem a fingir que tocam, na prática orquestral (Tabela 81).

**Tabela 81 – Problema 8 – Fingir tocar**

|   | CT   | CP   | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|------|-------|-------|-------|
| N | 13   | 21   | 37    | 164   | 33    |
| % | 4,9% | 7,8% | 13,8% | 61,2% | 12,3% |

Quando comparados, os 8 problemas apresentados atrás, pode-se verificar que os que produzem maior impacto são os que estão relacionados com fatores sociais.



**Gráfico 15 – Problemas sentidos pelos alunos na prática de orquestra<sup>63</sup>**

A análise dos dados mostra também que, quando questionados sobre os problemas, os alunos dão frequentemente respostas neutras. O elevado número de respostas deste tipo poderá estar relacionado com eventuais percepções tidas no início da prática orquestral (o que significava que teriam ocorrido vários anos antes), e que teriam sido entretanto debeladas.

#### **7.4. Impacto da prática de orquestra nos alunos**

Nesta secção serão apresentados e debatidos os resultados dos dados recolhidos neste segundo estudo e que estão relacionados com o impacto de tocar em orquestra nos alunos, a vários níveis.

**Níveis de confiança** – A análise dos dados recolhidos parece mostrar que tocar em orquestra tem um impacto na confiança que os alunos sentem no estudo individual do instrumento (N=165, 61,6%) e na *performance* (N=192, 71,6%) (Tabelas 82 e 83). A correlação positiva moderada entre a variável *+Cln* e a variável *+MotEI* ( $r=.540$ , nível de

<sup>63</sup> Ver Anexo 10: pergunta 12 do questionário, 7 últimas alíneas

significância .000,  $p \leq .001$ ), parece reforçar a percepção de que a prática de orquestra se reflete positivamente no estudo do instrumento que os alunos realizam em casa.

**Tabela 82 – Impacto nos alunos – níveis de confiança no estudo**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 82    | 83    | 24   | 12   | 67    |
| % | 30,6% | 31,0% | 9,0% | 4,4% | 25,0% |

A correlação positiva moderada entre a variável *+CPe* e outra variável *+CIn* ( $r=.485$ , nível de significância .000,  $p \leq .001$ ), parece confirmar que os dados relativamente a estas duas variáveis são consistentes.

**Tabela 83 – Impacto nos alunos – níveis de confiança na performance**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 100   | 92    | 12   | 9    | 55    |
| % | 37,3% | 34,3% | 4,5% | 3,4% | 20,5% |

**Formação de uma identidade musical** – Os dados recolhidos neste estudo (Tabela 84) parecem indicar que tocar em orquestra tem um impacto no modo como os alunos se veem em relação aos estudos de música (N=197, 73,5%), contribuindo para a formação do que Lamont refere como a identidade musical (2002, p. 54, 55).

**Tabela 84 – Impacto nos alunos – formação de uma identidade musical**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 104   | 93    | 13   | 1    | 57    |
| % | 38,8% | 34,7% | 4,9% | 0,4% | 21,3% |

A correlação positiva baixa entre a variável *+AO* e a variável *IM* ( $r=.318$ , nível de significância .000,  $p \leq .001$ ), parece dar consistência adicional à sugestão de que tocar em orquestra contribui para o desenvolvimento de uma identidade musical.

**Autonomia** – Os dados recolhidos neste estudo parecem sugerir que os alunos são ajudados pela prática de orquestra a desenvolver competências que se podem refletir num incremento da autonomia no seu trabalho individual, dado que 143 alunos (54,6%) não costumam pedir ajuda para resolver problemas em relação às partes de orquestra (Tabela 85).

**Tabela 85 – Impacto nos alunos – autonomia**

|             | <b>Sim</b> | <b>%</b> | <b>Não</b> | <b>%</b> |
|-------------|------------|----------|------------|----------|
| Pedir ajuda | 119        | 45,4%    | 143        | 54,6%    |

No entanto, é interessante que ao nível da autonomia há uma diferença significativa entre rapazes e raparigas, demonstrando os rapazes níveis de autonomia mais elevados do que as raparigas (Tabela 86). Como é possível observar na Tabela 85, o valor médio das respostas dos rapazes aponta para que eles tenham a tendência de não pedir ajuda aos professores para resolver problemas técnicos das partes de orquestra, enquanto o valor médio das respostas das raparigas aponta para que elas tenham a tendência de pedir ajuda aos professores.

**Tabela 86 – Impacto nos alunos – autonomia (por género)**

| <b>Género</b> | <b>AjPP</b> |         |
|---------------|-------------|---------|
| Masculino     | 0,35        | 0 (Não) |
| Feminino      | 0,51        | 1 (Sim) |

Como é possível observar na Tabela 87, os níveis de autonomia parecem variar ao longo da aprendizagem, indicando o valor médio das respostas dos alunos dos 2º, 3º e 4º graus, que é sobretudo quando frequentam estes graus que costumam pedir ajuda aos professores de instrumento para resolver questões técnicas das partes de orquestra. Uma observação detalhada da distribuição das respostas parece indicar, com exceção dos alunos do 1º grau, uma tendência para que os alunos peçam cada vez menos a ajuda do professor de instrumento, à medida que vão avançando de grau, o que poderá ser sinónimo de que os alunos vão progressivamente desenvolvendo a autonomia.

**Tabela 87 – Impacto nos alunos – autonomia (por grau)**

| <b>Grau</b> | <b>AjPP</b> |         |
|-------------|-------------|---------|
| 1           | 0,42        | 0 (Não) |
| 2           | 0,69        | 1 (Sim) |
| 3           | 0,57        | 1 (Sim) |
| 4           | 0,52        | 1 (Sim) |
| 5           | 0,33        | 0 (Não) |
| 6           | 0,31        | 0 (Não) |
| 7           | 0,29        | 0 (Não) |
| 8           | 0,13        | 0 (Não) |

***O estudo das partes de orquestra***<sup>64</sup> – Os dados recolhidos neste segundo estudo parecem confirmar que tocar em orquestra dá aos alunos um motivo adicional para estudarem – a preparação das partes de orquestra. A maioria dos alunos parece reconhecer essa necessidade (N=192, 71,8%), apesar de grande parte dos alunos não sentir necessidade de estudar com níveis muito elevados de regularidade (Tabela 88).

**Tabela 88 – Impacto nos alunos – estudo das partes de orquestra**

| Respostas                             | N   | %     |
|---------------------------------------|-----|-------|
| Nunca                                 | 22  | 8,2%  |
| Antes sim, agora já não <sup>65</sup> | 17  | 6,3%  |
| Raramente                             | 37  | 13,8% |
| Às vezes                              | 103 | 38,4% |
| Normalmente sim                       | 78  | 29,1% |
| Sempre                                | 11  | 4,1%  |

No entanto, conforme é possível observar na Tabela 89, o hábito de estudarem as partes de orquestra é transversal, apesar de os alunos a frequentar o 5º e 8º graus revelem estudar menos frequentemente, muito possivelmente por terem de direcionar mais o seu tempo de estudo instrumental para a preparação de exames.

**Tabela 89 – Impacto nos alunos – estudo das partes de orquestra (por grau)**<sup>66</sup>

| Grau | HE   |   |
|------|------|---|
| 1    | 3,25 | 3 |
| 2    | 3,30 | 3 |
| 3    | 3,05 | 3 |
| 4    | 3,00 | 3 |
| 5    | 2,44 | 2 |
| 6    | 2,54 | 3 |
| 7    | 2,94 | 3 |
| 8    | 2,13 | 2 |

Adicionalmente, o hábito de estudarem as partes de orquestra é menos comum em instrumentos como trompa, trompete e trombone, muito possivelmente em resultado do tipo de participação menos complexa que costumam ter (que varia de acordo com o repertório escolhido). O mesmo parece acontecer com instrumentos como oboé, clarinete e fagote, também muito possivelmente por razões de desadequação do

<sup>64</sup> A expressão *partes de orquestra* será usada nesta secção para indicar a parte individual do material de orquestra

<sup>65</sup> Quando entrei na orquestra sim, agora já não

<sup>66</sup> Correspondência numérica das respostas: nunca a sempre = 0 a 5



repertório ao desenvolvimento técnico dos alunos potenciando níveis de desafio mais baixos (Tabela 90).

**Tabela 90 – Impacto nos alunos – estudo das partes de orquestra (por instrumento)**

| Instrumento   | HE   |   |
|---------------|------|---|
| Violino       | 3,11 | 3 |
| Viola de arco | 3,09 | 3 |
| Violoncelo    | 2,95 | 3 |
| Contrabaixo   | 3,08 | 3 |
| Oboé          | 2,20 | 2 |
| Flauta        | 2,61 | 3 |
| Clarinete     | 2,33 | 2 |
| Fagote        | 2,25 | 2 |
| Saxofone      | 3,00 | 3 |
| Trompa        | 1,60 | 2 |
| Trompete      | 1,50 | 2 |
| Trombone      | 1,57 | 2 |
| Percussão     | 2,60 | 3 |
| Piano         | 2,88 | 3 |

**Estudo individual do instrumento** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que mais de metade dos alunos têm a percepção de que tocar em orquestra os ajudou a esforçarem-se mais no estudo que realizam em casa (N=149, 55,8%). Por outro lado, 84 alunos (31,5%) não concordaram nem discordaram (Tabela 91). O número elevado de respostas neutras pode indicar que esses alunos têm a percepção que o esforço no estudo individual do instrumento em casa estará associado a outros fatores, como, por exemplo, ao trabalho realizado nas aulas individuais de instrumento.

**Tabela 91 – Impacto nos alunos – estudo individual do instrumento**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 51    | 98    | 24   | 10   | 84    |
| % | 19,1% | 36,7% | 9,0% | 3,7% | 31,5% |

Adicionalmente, tocar em orquestra levou quase metade dos alunos a gastarem mais tempo a esforçarem-se mais no estudo que realizam em casa (N=131, 48,7%) (Tabela 92). Adicionalmente, notou-se uma correlação positiva moderada entre a variável *+TE* e a variável *TO-EC* ( $r=.414$ , nível de significância .000,  $p \leq .001$ ) e uma correlação positiva moderada entre a variável *+TE* e a variável *+MotM* ( $r=.427$ , com um nível de significância de .000,  $p \leq .001$ ). Estas associações lineares parecem dar consistência aos

resultados que indicam que a prática de orquestra motiva os alunos a aumentarem o tempo de estudo do instrumento.

**Tabela 92 – Impacto nos alunos – estudo individual do instrumento (tempo)**

|   | CT    | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 34    | 97    | 33    | 33    | 72    |
| % | 12,6% | 36,1% | 12,3% | 12,3% | 26,8% |

Estes resultados são ainda reforçados pela resposta clara e positiva dos alunos (N=167, 63,3%) quando questionados sobre a mudança no tempo de estudo depois de passarem a frequentar as classes de orquestra (Tabela 93).

**Tabela 93 – Impacto nos alunos – estudo individual do instrumento (tempo)**

| Respostas | N   | %     |
|-----------|-----|-------|
| Não       | 97  | 36,7% |
| Sim       | 167 | 63,3% |

Adicionalmente, e conforme se pode observar na Tabela 94, 186 alunos (69,9%) referiram não ter alterado o modo como estudavam o instrumento depois de terem iniciado prática de orquestra.

**Tabela 94 – Impacto nos alunos – estudo individual do instrumento (alteração de padrão)**

| Respostas | N   | %     |
|-----------|-----|-------|
| Não       | 186 | 69,9% |
| Sim       | 80  | 30,1% |

A análise qualitativa das respostas dos alunos cujo padrão de estudo sofreu alteração por tocarem em orquestra (N=80) indica que justificam essa alteração pelos seguintes motivos:

- Por desenvolverem novas competências em orquestra (n=42, 52,5%):
  - afinação (n=7, 8,7%),
  - desenvolvimento técnico em geral (n=5, 6,3%),
  - desenvolvimento da sonoridade (n=4, 5,0%),
  - justeza do ritmo (n=4, 5,0%),
  - desenvolvimento do domínio de diferentes dinâmicas (n=4, 5,0%),
  - aprendizagem de novas articulações (n=4, 5,0%),
  - desenvolvimento da sensibilidade musical (musicalidade) (n=4, 5,0%),

- capacidade de ouvir melhor o que se está a tocar (n=4, 5,0%),
- concentração (n=3, 3,8%)
- capacidade de leitura (n=2, 2,5%).
- Por sentirem-se mais motivados (n=18, 22,5%).
- Por adquirirem estratégias metacognitivas (n=10, 12,5%).
- Por passarem a dedicar mais tempo ao estudo do instrumento (n=8, 10,0%).
- Por passarem a ter mais prazer no estudo do instrumento (n=3, 3,8%).
- Por passarem a dar mais valor à aprendizagem da música (n=3, 3,8%).
- Por passarem a ter maior atenção aos pormenores quando estudam o instrumento (n=3, 3,8%).
- Por terem aprendido com outros (n=1, 1,3%).
- Por ponderarem novas metas para os seus estudos (n=1, 1,3%).

Um facto já referido acima, que se reveste de particular interesse, é que tocar em orquestra parece ajudar alguns alunos a estudar de modo diferente, nomeadamente, a aprenderem novas estratégias para identificarem problemas e corrigirem os erros conforme se pode observar na Tabela 94.

**Tabela 95 – Impacto nos alunos – estudo individual do instrumento (aquisição de estratégias metacognitivas)**

---

|   |
|---|
| “Sim. Aprendi a estudar por partes” (A77)   |
| “Sim. A música traz consigo o método. A orquestra ajuda a aperfeiçoá-lo” (A87)  |
| “Sim, pois aprendi a seleccionar as minhas dificuldades” (A88)  |
| “Sim. Passei a estudar melhora as partes em que tenho mais dificuldades” (A55)  |
| “Sim, passei a identificar as áreas onde tenho mais dificuldade e, deste modo, estudar as partes mais difíceis” (A97) |
| “Sim, porque quando algo está mal na orquestra costumamos repetir as piores partes e tocar mais lento” (A98)          |
| “Sim, porque tive mais atenção ao ritmo e a tocar as peças por partes” (A198)   |
| “Sim, ajudou-me a tocar as peças por partes” (A201)   |
| “Sim, mais metodicamente, sobretudo” (306)  |
| “Sim, porque assim apercebi-me dos erros que tinha” (A339)  |

---

## 7.5. Impacto motivacional da prática de orquestra

Nesta secção serão apresentados e debatidos os resultados dos dados recolhidos neste segundo estudo que estão relacionados com o impacto motivacional resultante de tocar em orquestra nos alunos.

**Motivação para a aprendizagem do instrumento** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que a maioria dos alunos (N=173, 64,3%) ganha motivação para o estudo do instrumento através da prática orquestral (Tabela 96). O impacto motivacional da prática orquestral ao nível do estudo do instrumento é confirmado pela correlação positiva moderada entre a variável *IEM* e a variável *TO-EC* ( $r=.498$ , com um nível de significância de .000,  $p \leq .001$ ). No entanto, 64 alunos (23,8%) não concordaram nem discordaram dessa ideia, o que pode indicar que estes alunos têm a percepção de que a sua motivação para a aprendizagem instrumental é influenciada por outros fatores (Tabela 95).

**Tabela 96 – Motivação para aprender o instrumento**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 78    | 95    | 17   | 15   | 64    |
| % | 29,0% | 35,3% | 6,3% | 5,6% | 23,8% |

Como é possível observar na Tabela 97, o impacto motivacional que a prática de orquestra tem na aprendizagem do instrumento parece ser tendencialmente maior nos alunos mais novos (10 aos 13 anos), e parece diminuir à medida que se tornam mais velhos.

**Tabela 97 – Motivação para aprender o instrumento (por idade)**

| Idade | +MotAI |   |
|-------|--------|---|
| 10    | 3,00   | 3 |
| 11    | 2,65   | 3 |
| 12    | 2,49   | 3 |
| 13    | 2,70   | 3 |
| 14    | 1,98   | 2 |
| 15    | 2,27   | 2 |
| 16    | 2,56   | 3 |
| 17    | 2,35   | 2 |
| 18    | 2,00   | 2 |
| 19    | 1,20   | 1 |

**Motivação para aprender música** – Outros dados recolhidos neste estudo parecem indicar que a prática orquestral motiva, de modo geral, os alunos para aprender música (N=189, 70,5%).

**Tabela 98 – Motivação para aprender música**

| Respostas | N   | %     |
|-----------|-----|-------|
| Não       | 79  | 29,5% |
| Sim       | 189 | 70,5% |

Como é possível observar na Tabela 99, a motivação para aprender em resultado da participação em orquestra parece variar de acordo com o tipo de instrumento. É interessante, que os instrumentos onde parece não ocorrer este impacto motivacional, parecem ser os mesmos (praticamente) onde o hábito de estudar partes de orquestra é menos comum, possivelmente em resultado da discrepância entre o desenvolvimento técnico e o nível de desafio do repertório escolhido (Tabela 89). Portanto, estes resultados parecem sugerir que a ausência de desafio adequado parece condicionar também os níveis de motivação para aprender música.

Que tocar em orquestra resulta num ganho motivacional para aprender música é confirmado pela correlação positiva baixa que foi identificada entre a variável *+MotM* e a variável *+MotAI* ( $r=.358$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

**Tabela 99 – Motivação para aprender o instrumento (por idade)**

| Instrumento   | <i>+MotM</i> |         |
|---------------|--------------|---------|
| Violino       | 0,78         | 1 (sim) |
| Viola de arco | 0,95         | 1 (sim) |
| Violoncelo    | 0,72         | 1 (sim) |
| Contrabaixo   | 0,69         | 1 (sim) |
| Oboé          | 0,40         | 0(não)  |
| Flauta        | 0,44         | 0(não)  |
| Clarinete     | 0,33         | 0(não)  |
| Fagote        | 0,50         | 1 (sim) |
| Saxofone      | 1,00         | 1 (sim) |
| Trompa        | 0,40         | 0(não)  |
| Trompete      | 0,50         | 1 (sim) |
| Trombone      | 0,57         | 1 (sim) |
| Percussão     | 0,60         | 1 (sim) |
| Piano         | 0,63         | 1 (sim) |

**Mudança de perspectiva relativamente à aprendizagem musical** – Que tocar em orquestra resulta num ganho motivacional para aprender música é reforçado pela correlação positiva baixa entre a variável *+MotM* e a variável *AlMet* ( $r=.299$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), sugerindo que o impacto motivacional para aprender música se reflete na alteração das metas de aprendizagem. Esta mudança de percepção relativamente à aprendizagem musical é claramente identificada pela grande maioria dos alunos (Tabela 100:  $N=184$ , 68,4%; Tabela 101:  $N=159$ , 59,1%). O elevado número de alunos que se expressaram de forma neutra nas duas tabelas parece sugerir que, para estes alunos, ou não houve alteração de metas, talvez tendo já metas de aprendizagem mais elevadas, como por exemplo, fazer da música a sua profissão, ou então não veem a prática orquestral como influenciando o modo como eles vêm a aprendizagem musical.

**Tabela 100 –Motivação para aprender música (mudança de perspectiva)**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 74    | 110   | 10   | 8    | 67    |
| % | 27,5% | 40,9% | 3,7% | 3,0% | 24,9% |

**Tabela 101 – Motivação para aprender música (metas de aprendizagem)**

|   | CT    | CP    | DP   | DT   | NCND  |
|---|-------|-------|------|------|-------|
| N | 67    | 92    | 17   | 17   | 76    |
| % | 24,9% | 34,2% | 6,3% | 6,3% | 28,3% |

Esta ideia é ainda reforçada pela correlação positiva e moderada entre a variável *IEM* e a variável *IM* ( $r = .560$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ) refletindo o impacto ao nível da identidade musical dos alunos que resulta da participação em orquestra.

### **7.5.1. As limitações do impacto motivacional da prática de orquestra**

Os dados recolhidos neste segundo estudo mostram que apesar da prática orquestral ser uma fonte de motivação para os alunos, o alcance desse impacto motivacional deve ser enquadrado dentro de certos limites, em particular em relação à aprendizagem do instrumento.

**Estudo: instrumento versus orquestra** – Os dados recolhidos no estudo 1 pareciam indicar que alguns alunos manifestam maior motivação para estudar as partes de orquestra do que para estudarem para as aulas individuais de instrumento. Mas, de acordo com os dados recolhidos no estudo 2, a maioria dos alunos parece ter uma perceção diferente. Conforme se pode observar na Tabela 102, um número amplo de alunos indicou ter maior vontade de estudar para o instrumento do que para a orquestra (N=105, 39,1% discordaram da ideia contrária). No entanto, como indicam os números na tabela, não parece haver uma perspetiva consensual relativamente a esta questão, o que legitima, de certa forma, os resultados do primeiro estudo. A correlação positiva baixa entre a variável *+MotEO* e variável *G+O* ( $r=.367$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ) parece indicar duas coisas: (1) a consistência dos dados e (2) que alguns alunos, de facto, se sentem mais motivados para estudar para orquestra do que para a sua aula de instrumento, mesmo que seja um número relativamente pequeno.

**Tabela 102 – Maior motivação para o estudo de orquestra**

|   | CT    | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 31    | 53    | 54    | 51    | 80    |
| % | 11,5% | 19,7% | 20,1% | 19,0% | 29,7% |

**Aulas: instrumento versus orquestra** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que os alunos gostam tendencialmente mais das aulas de instrumento que das aulas de orquestra (Tabelas 103 e 104). O elevado número de respostas neutras nas duas tabelas poderá indicar que um número elevado de alunos gosta da mesma forma das aulas de instrumento como das aulas de orquestra, e não consegue optar entre um e outro.

**Tabela 103 – Aulas: instrumento > orquestra**

|   | CT    | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 46    | 47    | 36    | 24    | 83    |
| % | 19,5% | 19,9% | 15,3% | 10,2% | 35,2% |

**Tabela 104 – Aulas: orquestra > instrumento**

|   | CT   | CP    | DP    | DT    | NCND  |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 20   | 45    | 37    | 44    | 89    |
| % | 8,5% | 19,1% | 15,7% | 18,7% | 37,9% |

**Idade e nível musical** – Os dados recolhidos neste estudo parecem indicar que a prática de orquestra tem um grau de impacto motivacional limitado pela idade e pelo nível musical, conforme parece sugerir a correlação baixa entre a variável *ObjCM* e a variável *G+I* ( $r=.212$ , com um nível de significância de  $.001$ ,  $p \leq .001$ ), os alunos mais velhos expressam tendencialmente uma perceção mais positiva em relação às aulas de instrumento do que em relação às aulas de orquestra.

## **7.6. Orquestra versus Banda Sinfónica**

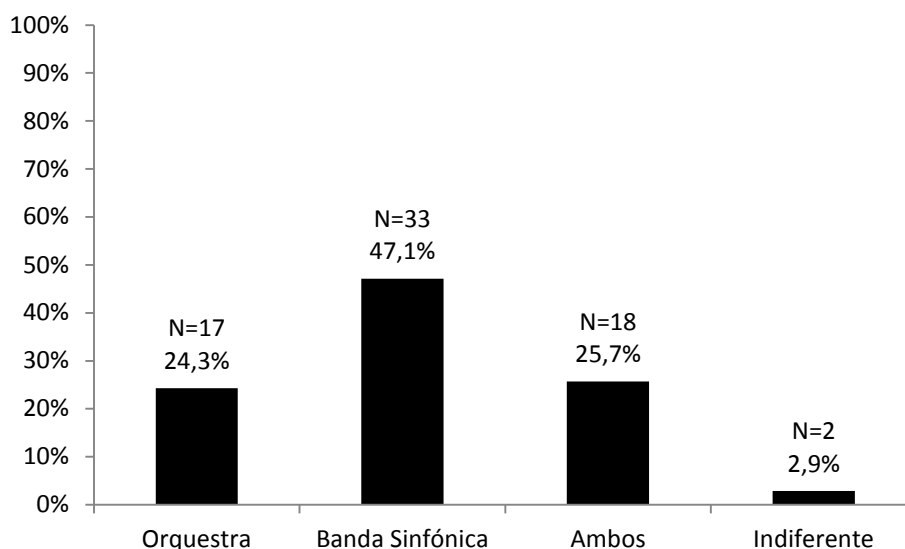
Algumas escolas do ensino especializado de música, como os dois conservatórios públicos incluídos neste estudo, proporcionam aos alunos a possibilidade de tocarem em orquestras de sopros<sup>67</sup>. Por exemplo, no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, alguns alunos frequentam os dois agrupamentos, a banda sinfónica e a orquestra do conservatório. Por isso, os alunos foram questionados relativamente a eventuais preferências sobre um dos agrupamentos.

Os dados recolhidos parecem indicar que, os alunos que têm experiência de tocar nos dois agrupamentos ( $N=70$ ), orquestra (com base de cordas) e orquestra de sopros, preferem tendencialmente tocar em orquestra de sopros (Gráfico 16).

---

<sup>67</sup> Os termos banda sinfónica e orquestra de sopros vão ser usados nesta secção com o mesmo significado



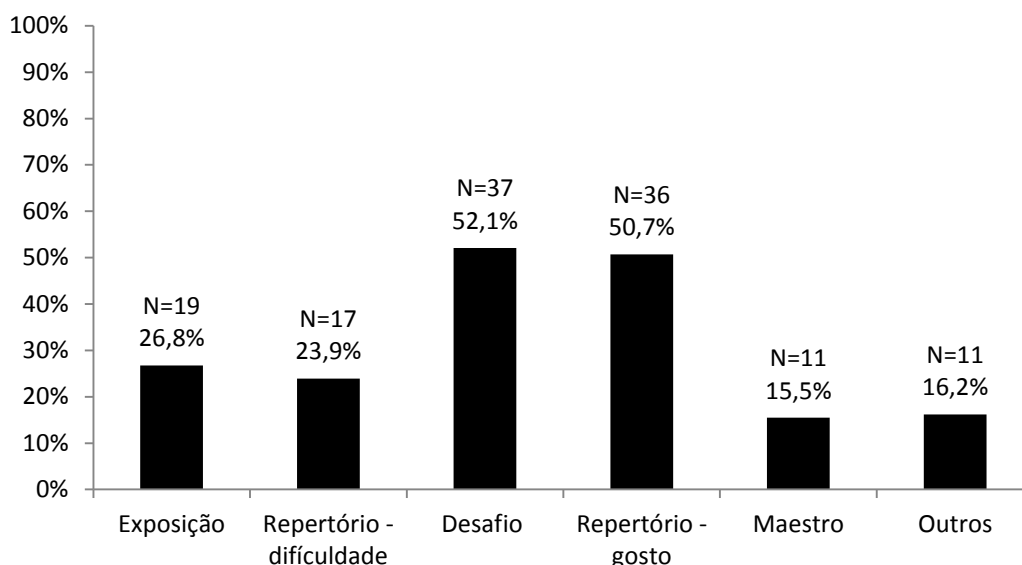


**Gráfico 16 – Preferência dos alunos em relação a tocar em orquestra ou em banda<sup>68</sup>**

Os motivos para a preferência, conforme se pode observar no Gráfico 17, parecem estar maioritariamente relacionados com o nível maior de desafio existente nas orquestras de sopros (N=37, 52,1%), e com o tipo de repertório que se toca nesse agrupamento (N=36, 50,7%), aparentemente mais atraente aos alunos. Estes dados parecem reforçar a discrepância existente muitas vezes entre o desenvolvimento técnico dos alunos e o nível de dificuldade técnica exigido aos instrumentos de sopro nas orquestras com base de cordas, já referida nas secções anteriores.

Esta tendência parece ser explicada também por algum grau de preconceito que existe por parte de alguns professores de instrumentos de sopro em relação à prática de orquestra (com base de cordas). Numa das entrevistas informais realizadas neste estudo, um dos professores de uma classe de orquestra, na escola do conservatório de Aveiro (ele próprio professor de um instrumento de sopro) referiu o “preconceito” de docentes de instrumento de sopro, que pode influenciar negativamente os alunos de sopro em relação à ideia de tocar em orquestra com base de cordas, havendo mesmo professores que, por vezes, desmotivam os alunos de sopro em relação a tocar em orquestra (P2). Esse professor referiu também que a realidade das escolas de música do ensino artístico em Portugal ainda sofre os efeitos de existir muita tradição de tocar em banda e pouca em orquestra sinfónica.

<sup>68</sup> Ver anexo 10: pergunta 24 do questionário



**Gráfico 17 – Orquestra versus Banda Sinfónica<sup>69</sup>**

## 7.7. Discussão dos Resultados

Os resultados apresentados neste capítulo parecem indicar que os alunos podem ser, de facto, motivados pela prática de orquestra, confirmando no essencial os resultados do primeiro estudo.

A grande maioria dos alunos tem perceções positivas em relação à prática de orquestra. As perceções positivas dos alunos em relação à prática de orquestra parecem estar relacionadas, entre outros fatores, com a escolha do repertório, o desenvolvimento de vários tipos de competências, o grau de desafio da tarefa e com a relação com o professor/maestro.

Por outro lado, de acordo com os dados recolhidos neste estudo, tocar em orquestra parece contribuir para que os alunos desenvolvam uma identidade musical, o que em si já é um reflexo de motivação intrínseca. Adicionalmente, a prática orquestral parece motivar os alunos a estudar mais tempo o instrumento e a se empenharem mais na aprendizagem musical em geral, o que são também manifestações do impulso motivacional decorrente da participação em orquestra.

<sup>69</sup> Ver anexo 10: pergunta 25 do questionário

Outro sinal desse impulso em alguns alunos, e indicados neste capítulo, é a alteração das metas de aprendizagem para objetivos que espelham um grau de compromisso mais forte para com a música. Estes resultados corroboram os resultados do estudo anterior com as entrevistas a alunos e professores.

No entanto, foi possível perceber também que existem problemas na prática orquestral que podem eventualmente ter repercussões ao nível da motivação dos alunos, e que parecem estar associados maioritariamente a questões de adaptação dos alunos à orquestra, que se manifestam em dificuldades tanto de nível social como técnico. Ainda assim, também parece ter ficado claro que estes problemas parecem ser superados pela maioria dos alunos.

## Capítulo 8 – Reflexão Final

### 8.1. Introdução

Depois da apresentação da investigação realizada no âmbito desta tese, é oportuno fazer-se uma reflexão final dos resultados obtidos, relativamente à forma como respondem à pergunta de investigação e como ampliam o conhecimento que se tinha no início sobre o impacto da participação em aulas de orquestra.

### 8.2. Resposta à pergunta de investigação

Os dados recolhidos nos dois estudos realizados no âmbito deste trabalho de investigação permitiram obter informação suficiente para se poder dar uma resposta à pergunta de investigação que orientou esta tese, isto é, *se tocar em orquestra despoletaria nos alunos motivação intrínseca com repercussões no estudo individual do instrumento*. Os dados recolhidos permitiram retirar as seguintes conclusões: (1) que tocar em orquestra é uma tarefa para a qual a grande maioria dos alunos tem índices elevados de motivação, e (2) que tocar em orquestra gera motivação intrínseca nos alunos para o estudo individual do instrumento.

#### 8.2.1. Motivação para a tarefa de tocar em orquestra

Conforme já foi referido nesta tese, os dados recolhidos nos dois estudos indicam que as perceções dos alunos são muito positivas em relação à prática orquestral. Por exemplo, no primeiro estudo, todos os alunos (N=15, 100%) afirmaram que gostavam de tocar em orquestra e, destes, a maioria (N=9, 60%) qualificou esse sentimento com intensidade elevada (usando expressões tais como “gosto muito” ou “é muito bom”). Do mesmo modo, no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=224, 83,9%) deixou claro que adoravam tocar em orquestra. Tal como em outros estudos na área da

psicologia da música, a exteriorização de uma percepção positiva pode com certeza ser interpretada como uma demonstração de motivação (Austin & Berg, 2006).

Muitos outros dados confirmam esta ideia, conforme foi referido nos capítulos 5 e 7. Por exemplo, no primeiro estudo todos os professores entrevistados (N=15, 100%) manifestaram a percepção de que os alunos se sentiam motivados para tocar em orquestra. Adicionalmente, no segundo estudo, a grande maioria dos alunos (N=245, 89,7%) expressou orgulho por tocar na orquestra da escola e uma maioria significativa (N=214, 78,1%) manifestou a percepção de que tocar em orquestra é um desafio motivador.

### **8.2.2. Repercussões da prática orquestral na motivação intrínseca dos alunos**

Os dados recolhidos nos dois estudos mostraram que o facto de se tocar em orquestra pode contribuir para (1) a alteração de metas de aprendizagem para objetivos que espelham um grau de compromisso mais elevado com a música, (2) o aumento do tempo de estudo do instrumento e (3) a formação ou reforço de uma identidade musical.

#### **8.2.2.1. Alteração de metas de aprendizagem**

Os dados recolhidos nos dois estudos efetuados no âmbito desta tese indicam claramente que existem alunos que alteram metas de aprendizagem para objetivos que espelham um grau de compromisso mais elevado com a música por causa de tocarem em orquestra.

Por exemplo, conforme já foi referido no primeiro estudo, 13,3% dos docentes (N=2) afirmaram que alguns dos seus alunos redefiniram as suas metas para a aprendizagem musical em resultado da prática orquestral, levando-os a projetarem para si um grau mais elevado de compromisso com a música<sup>70</sup>. Adicionalmente, no primeiro estudo, 33,3% dos alunos (N=5) afirmaram que, pelo mesmo motivo, estabeleceram ou ponderaram novas metas de aprendizagem para os estudos de música. No estudo 2, confirmando isso, a maioria dos estudantes (N=159, 59,1%) concordou que tocar em orquestra muda os objetivos dos alunos em relação à música.

---

<sup>70</sup> Ver exemplo, em Anexo 8, comentário de P 10

A influência positiva que tocar em orquestra teve nas metas dos alunos parece ser corroborada pela literatura. Por exemplo, Haskell mostrou que as metas de aprendizagem são definidas tanto a nível individual como a nível social (2001). Portanto, a partir do momento que o aluno passa a pertencer ao grupo – a orquestra – é expectável que as metas de aprendizagem sejam influenciadas pelo processo de socialização deste com os outros membros da orquestra e com o maestro potenciando, por isso mesmo, um grau de compromisso maior para com a música.

#### **8.2.2.2. Incremento de estudo do instrumento**

Conforme já foi referido nesta tese, os dados recolhidos no primeiro estudo indicaram que a prática individual do instrumento parece aumentar em resultado de se entrar na orquestra da escola, conforme foi indicado por 93,3% dos professores (N=14) e 86,6% dos alunos (N=13). Confirmando essa tendência, no segundo estudo a maioria dos alunos (N=167, 63,3%) indicou que, por tocar em orquestra, passou a estudar mais tempo o instrumento (ver secção 7.4.). Na verdade, o simples facto de passar a tocar em orquestra faz com que os alunos aumentem o tempo de contacto com o instrumento. Hallam tinha já referido que a prática de orquestra representava para os alunos 3 horas adicionais de prática instrumental por semana (2011). Mas, os dados recolhidos nos dois estudos realizados indicam, indo mais além, que os alunos por tocarem em orquestra de facto aumentam o tempo de estudo. Os dados recolhidos no estudo 1 indicaram três motivos para essa mudança: (1) o facto de os alunos passarem a ter mais repertório para estudar, (2) o aparecimento de passagens difíceis no repertório de orquestra e (3) o facto de quererem aproximar-se das competências dos colegas mais velhos.

#### **8.2.2.3. Criação de uma identidade musical**

Os dados recolhidos nos dois estudos mostraram que tocar em orquestra contribui para o desenvolvimento de uma “identidade musical”<sup>71</sup> (Lamont, 2002, pp. 54, 55). Por exemplo, conforme já foi referido, no primeiro estudo 33,3% dos docentes (N=5) referiram que tocar em orquestra contribui para que os alunos desenvolvam uma identidade musical. No segundo estudo, 73,5% dos alunos (N=197) referiram que tocar

---

<sup>71</sup> Para mais informações ver secções 3.6.2. e 7.4.

em orquestra contribuiu de forma positiva para modificarem o modo como se veem em relação aos estudos de música e 68,4% dos alunos (N=184) concordaram que a prática orquestral mudou a forma como passaram a encarar os estudos de música. Por outras palavras, tocar em orquestra modificou a forma como se viam como músicos ou mudou a sua identidade musical. Esta interpretação é reforçada pela correlação positiva moderada entre as respostas a estas duas perguntas ( $r = .560$ , com um nível de significância de  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

Estes dados estão de acordo com a literatura que mostra que fazer parte dum grupo (neste caso a orquestra) tem um impacto positivo no modo como os alunos se autodefinem, na imagem que têm de si próprios (Stets & Burke, 2000). Aos seus próprios olhos ganham uma identidade modificada ou reforçada, no que respeita à aprendizagem musical ou, conforme Lamont afirma, desenvolvem uma “identidade musical” (2002, pp. 54, 55) e, ao assimilarem uma identidade de grupo, a sua identidade pessoal passa a incluir a ideia de pertencer ao grupo, neste caso a orquestra (Stets & Burke, 2000).

### **8.3. Enquadramento teórico dos ganhos motivacionais em orquestra**

As teorias da motivação que melhor parecem explicar os ganhos motivacionais obtidos na prática de orquestra, de acordo com os resultados obtidos nos dois estudos realizados, são: a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000) e a teoria da expectativa e valor (Eccles, 2005; Fontaine & Faria, 1989). Adicionalmente, a teoria da identidade social e a teoria da identidade, embora não sendo teorias da motivação, fornecem o pano de fundo para compreender como pertencer a um grupo pode desencadear níveis elevados de motivação.

Relativamente à teoria da autodeterminação, de acordo com os dados recolhidos nos dois estudos, a experiência de tocar em orquestra parece ser um contexto ideal para satisfazer duas necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000). O preenchimento de uma destas necessidades psicológicas básicas, a

necessidade de autonomia, parece suceder por dois motivos. O primeiro motivo é o facto de os níveis motivacionais para realizar a tarefa serem em geral elevados. Por exemplo, no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=214, 78,1%) concordou que tocar em orquestra é um desafio motivador. O segundo motivo é porque a tarefa de tocar em orquestra é, frequentemente, realizada com pouca ajuda. Por exemplo, no primeiro estudo tinha sido referido por um docente (6,6%) que o trabalho do aluno nas classes de orquestra costuma ficar entregue ao aluno sozinho. Já no segundo estudo os dados confirmaram isso, dado o facto de a maioria dos alunos não costumam pedir ajuda para resolver os problemas das partes de orquestra (54,6%, N=143).

Ainda de acordo com os dados recolhidos nos dois estudos, a experiência de tocar em orquestra permite o preenchimento de uma outra necessidade psicológica básica, a necessidade de estabelecer vínculos com outros (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttía, 2007; Ryan & Deci, 2000). Por exemplo, questionados sobre o que mais gostam na prática orquestral, várias das respostas relacionaram-se com a interação com os seus colegas em orquestra: a oportunidade de fazer música com outros (N=201, 74,7%), o facto de poderem conhecer outros alunos (N=74, 27,5%) e o facto de poderem aprender de alunos mais velhos (N=72, 26,8%).

De acordo com a teoria da expectativa e valor, o facto de os alunos mostrarem elevados índices motivacionais para a prática de orquestra pode ser explicado pelo grau de *importância* que os alunos atribuem à tarefa de tocar em orquestra (Eccles, 2005; Fontaine & Faria, 1989). Por exemplo, conforme já foi referido no segundo estudo, a grande maioria dos alunos (N=251, 93,7%) deixaram claro que, na sua opinião, tocar em orquestra é importante. Esta valorização tem reflexos na motivação dos alunos para a tarefa de tocar em orquestra e, de modo mais abrangente, na aprendizagem musical em geral. Por exemplo, de acordo com os dados recolhidos no segundo estudo, 189 alunos (70,5%) afirmaram que, por tocarem em orquestra, se sentiam motivados a colocarem mais esforços nos estudos de música em geral.

Apesar de as teorias da identidade e da identidade social não serem teorias motivacionais, estas podem ajudar a explicar o fenómeno motivacional que ocorre nos alunos que tocam em orquestra.



De acordo com os dados recolhidos nos dois estudos, o facto de os alunos entrarem na orquestra da escola resulta em que os alunos avaliem o grupo, isto é, a orquestra, de forma positiva, o que se reflete numa perceção de valorização individual (Stets & Burke, 2000). Por exemplo, a grande maioria dos alunos (N=245, 89,5%) concordaram com a ideia de que sentiam orgulho por tocarem na orquestra da escola.

Adicionalmente, de acordo com este enquadramento teórico, os alunos sentem-se motivados para a prática de orquestra porque se sentem eficazes, competentes para a tarefa, conforme mostra o facto de 221 alunos (82,8%) afirmarem que normalmente têm um bom desempenho em orquestra (Stets & Burke, 2000). Além disso, tanto alunos como professores associam a prática orquestral ao desenvolvimento de competências, o que resulta numa perceção de eficácia incrementada para o desempenho da tarefa. Por exemplo, no primeiro estudo, 80,0% dos professores (N=12) referiram que por tocarem em orquestra os alunos desenvolvem diferentes competências musicais e sociais e 86,6% dos alunos (N=13) referiram o mesmo. Já no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=230, 83,9%) concordou com a ideia de que tocar em orquestra ajuda o desenvolvimento técnico.

Ainda tendo como enquadramento as teorias da identidade e da identidade social, de acordo com os dados recolhidos nos dois estudos, um outro motivo para os alunos se sentirem motivados pela prática orquestra é o facto de esta ter reflexos positivos na sua autoestima enquanto alunos de música (Stets & Burke, 2000). Por exemplo, no primeiro estudo, um terço dos alunos (N=5, 33,3%) referiram que tocar em orquestra os ajudou a sentir mais confiança em palco quando tocam sozinhos. Já no segundo estudo, 192 alunos (71,6%) concordaram com a ideia de que por tocarem em orquestra passaram a sentir mais confiança nos momentos performativos e 165 alunos (61,6%) afirmaram que passaram a sentir mais confiança quando estudam o instrumento.

De acordo com esta perspetiva teórica, os alunos sentem-se motivados pela prática de orquestra também por assumirem a identidade do grupo, isto é, por se passarem a assumir como membros da orquestra. Por exemplo, no segundo estudo, 96 alunos (35,7%) referiram que o que mais gostavam quando tocavam na orquestra era sentir que pertenciam ao “grupo”.

#### 8.4. Fatores motivacionais nas aulas de orquestra

Os dados obtidos nos dois estudos realizados no âmbito desta tese permitiram identificar diferentes fatores que têm repercussões motivacionais nas aulas de orquestra: o papel do professor ou maestro, a escolha do repertório, o som da orquestra, a performance em grupo, a oportunidade de desenvolverem competências, o facto de representar um desafio para os alunos, e a interação com os colegas.

***Papel do professor/maestro*** – Os dados obtidos no âmbito desta tese mostraram claramente que o papel do professor/maestro da classe de orquestra é fundamental para os alunos se sentirem motivados pela prática de orquestra. Por exemplo, no primeiro estudo, um quinto dos docentes (N=3, 20,0%) referiu que o trabalho e a interação com o professor/maestro era um dos fatores que fomentava a motivação nas aulas de orquestra. Já no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=232, 85,3%) concordou que o papel do professor/maestro era fundamental para os alunos se sentirem motivados para tocar na orquestra da escola. Adicionalmente, 236 alunos (86,2%) concordaram que gostavam muito do trabalho que faziam com o maestro na orquestra. Estes resultados estão de acordo com a literatura, dado que esta mostra que o papel do maestro é revestido de grande importância (Beebe, 2007; Boerner & Streit, 2005; Yarbrough & Price, 2008). A literatura mostra também que o modo como o papel do maestro é desempenhado tem implicações no bem-estar do grupo, tanto ao nível social como ao nível emocional (Boerner & Streit, 2005; Sichivitsa, 2007). Isto parece explicar porque no primeiro estudo 13,3% dos professores (N=2) referiram que um problema que pode afetar a motivação dos alunos são os problemas de relacionamento com o maestro. Um dos docentes (6,6%) explicou um caso de problemas no relacionamento com o maestro que perduraram no tempo e afetaram claramente a motivação dos alunos para a prática orquestral. Portanto, o professor da classe de orquestra pode ser um fator de motivação ou desmotivação, consoante o modo como desempenhe o seu papel.

Adicionalmente, os dados recolhidos no segundo estudo através da observação de ensaios e das entrevistas informais, mostraram que dos 8 professores ou maestros observados apenas 3 (37,5%) tinham algum grau de preparação específica para a tarefa de dirigir um agrupamento musical, e que a maioria dos maestros apresentou

problemas ao nível do domínio da técnica de ensaio. Estas limitações tiveram repercussões nos resultados musicais obtidos. Estes resultados confirmam o que a literatura mostra a respeito do papel do maestro, nomeadamente que este tem grande responsabilidade ao nível da obtenção da correção do ritmo, da afinação, da qualidade de som, da dinâmica adequada, do equilíbrio das diferentes vozes e da interpretação correta (House, 1966).

***Escolha do repertório*** – Os dados obtidos nos dois estudos realizados neste trabalho de investigação permitiram concluir que a escolha do repertório é um dos fatores que contribui para os ganhos motivacionais nas aulas de orquestra. Por exemplo, no primeiro estudo, 20,0% dos docentes (N=3) e 26,6% dos alunos (N=4) referiram que o repertório era um dos fatores de motivação nas aulas de orquestra. Já no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=221, 80,6%) concordou que gostava muito do repertório habitual da orquestra da escola. Adicionalmente, questionados sobre o repertório de orquestra em geral, 206 alunos (76,9%) concordaram que o repertório de orquestra era maravilhoso. No segundo estudo foi também notada uma correlação positiva moderada entre a variável *BeRO* e outra variável *STO* ( $r=.423$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ) o que parece indicar que a escolha do repertório influencia a motivação para tocar em orquestra.

Estes dados são mais relevantes se observados à luz do facto de a maioria dos alunos considerar o repertório como sendo tendencialmente fácil.<sup>72</sup> Embora seja tendencialmente fácil, os alunos têm prazer em tocá-lo e isso parece resultar em motivação.

Os dados acima referidos e os dados recolhidos através da observação de ensaios no segundo estudo, permitiram concluir que, na maioria das orquestras, é realizado um esforço para adequar o repertório às possibilidades técnicas dos alunos, o que requer um nivelamento adaptado aos alunos tecnicamente menos capazes. No entanto, esse nivelamento não parece afetar a motivação da maioria dos alunos, inclusive os alunos tecnicamente mais desenvolvidos.

---

<sup>72</sup> Conforme já foi referido na secção 7.3.3., questionados sobre o grau de dificuldade habitual do repertório na orquestra da escola, 165 alunos (62,0%) referiram que o repertório era habitualmente fácil e 11 alunos (4,1%) referiram que o consideravam muito fácil. No entanto, 86 alunos (32,3%) referiram que o repertório era difícil e 4 (1,5%) muito difícil.

No entanto, no primeiro estudo 26,6% dos professores (N=4) referiram que o *repertório desajustado* pode ser um problema na prática orquestral. No mesmo estudo, uma aluna (6,6%) referiu que não gostou de tocar numa determinada orquestra, em virtude de, entre outros motivos, o repertório ser demasiado fácil. Estes dados confirmam que, conforme a literatura indica, uma escolha de repertório demasiado fácil em aulas de conjunto pode resultar em desinteresse ou desmotivação (Barrett & Smigiel, 2007; Ericsson, 2009).

**O som da orquestra** – Os dados recolhidos nos dois estudos realizados indicam que um fator que gera motivação nos alunos que frequentam as aulas de orquestra é o som da orquestra. Por exemplo, no primeiro estudo, 1 docente (6,6%) referiu que a possibilidade de sentir o som da orquestra era um dos motivos para os alunos se sentirem motivados para a prática orquestral e 3 alunos (20,0%) referiram o mesmo. Já no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=241, 89,9%) concordou que gostava muito de sentir o som da orquestra. A oportunidade de sentirem fisicamente um som maior do que o do seu instrumento parece ter um impacto emocional nos alunos que tocam na orquestra.

Adicionalmente, notou-se uma correlação positiva moderada entre a variável *Som* e a variável *STO* ( $r = .510$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), o que parece reforçar esta ideia, de que o som da orquestra é um fator de motivação para os alunos.

**Performance em orquestra** – Um outro fator que parece motivar os alunos nas aulas de orquestra é a possibilidade de tocarem em público inseridos na orquestra. Conforme os dados recolhidos no segundo estudo, tocar em orquestra ajuda os alunos a desenvolverem o prazer de tocar em público (N=215, 78,7%) e a aumentar a sua confiança quando o fazem (N=192, 71,6%). Estes resultados estão de acordo com a literatura que mostra que a prática instrumental em conjunto pode contribuir para o desenvolvimento de competências performativas, nomeadamente ao nível da aprendizagem de lidar com a ansiedade da *performance* (Stevens, 1989). Sabendo-se também que a capacidade de tocar em público é muito importante para a formação da identidade musical do indivíduo, o desenvolvimento do prazer de tocar em público e o aumento da confiança nessas ocasiões tem implicações diretas na motivação dos alunos para a prática orquestral (Dodson, 1989; McCormick & McPherson, 2003).

***Desenvolvimento de competências*** – Outro fator com implicações motivacionais amplamente atestado nos dois estudos realizados é o desenvolvimento de competências nas aulas de orquestra. Por exemplo, no primeiro estudo a maioria dos professores (N=12, 80,0%) e dos alunos (N=13, 86,6%) referiu que em orquestra os estudantes desenvolvem competências musicais e sociais. Já no segundo estudo, em relação ao desenvolvimento de competências globais, 244 alunos (89,4%) concordaram que tocar em orquestra os ajudou a desenvolverem-se musicalmente, 230 alunos (83,9%) concordaram que tocar em orquestra os ajudou a desenvolverem-se tecnicamente e 190 (69,8%) concordaram que tocar em orquestra os ajudou a desenvolverem-se ao nível pessoal. Além disso, quando questionados sobre as competências musicais e técnicas específicas que desenvolvem por tocar em orquestra, as respostas mencionadas mais frequentemente pelos alunos foram: saber ouvir o grupo (enquanto se toca) (N=214, 79,6%), aprender a tocar em conjunto (N=211, 78,4%), aprender a trabalhar a sonoridade do grupo (N=155, 57,6%) e melhorar a capacidade de leitura (N=152, 56,5%). Esta pergunta continha 16 alíneas e os alunos podiam escolher as que quisessem. A maioria das alíneas foi assinalada por um número elevado de alunos, sendo que apenas 4 alíneas obtiveram um número de respostas abaixo dos 40,0%. Estes dados indicam que tocar em orquestra ajuda a desenvolver diferentes competências musicais e técnicas específicas. Adicionalmente, quando questionados sobre competências sociais específicas, as respostas referidas mais vezes pelos alunos foram: aprender a disciplina de estar em grupo (N=172, 63,9%), estar mais à vontade com outros (N=127, 47,2%), a ser mais responsável (N=119, 44,2%) e aprender a estar concentrado mais tempo (N=114, 42,4%).

O desenvolvimento de competências técnicas e musicais em aulas de grupo emerge por vezes na literatura, embora de forma marginal na maioria dos casos (Stevens, 1989). Por outro lado, o desenvolvimento de competências sociais em orquestra tem sido debatido com mais frequência (Amorim, 2009; Boletim dos Professores, 2010; DeSilva & Sharp, 2013; Gilbert, 1995; Regelski, 2009; Savoie, 2011; Westerlund, 2006). De facto, os resultados obtidos nos dois estudos realizados parecem confirmar o que a literatura debate acerca do desenvolvimento de competências sociais, isto é, que tocar com outros catalisa o desenvolvimento destas competências. No entanto, os resultados obtidos nestes estudos também demonstram que, para além do

desenvolvimento de competências sociais, tocar em orquestra ajuda a desenvolver outras competências, sobretudo as de natureza musical.

***O desafio de tocar em orquestra*** – Um outro fator que potencia o aumento de motivação nas aulas de orquestra é a existência de desafio na tarefa. Do ponto de vista dos alunos, a tarefa de tocar em orquestra envolve desafios de ordem técnica (por exemplo, o repertório, que pode ser difícil) e de ordem social (por exemplo, a adaptação ao grupo, ao trabalho com colegas e professores). Estes desafios parecem ter a tendência de motivar os alunos, tal como mostrou o facto de, no segundo estudo, a maioria dos alunos (N=214, 78,1%) ter concordado que tocar na orquestra da escola era um desafio que resultava em motivação. O tipo de desafios que parece motivar os alunos está relacionado com as dificuldades técnicas da tarefa: conseguir tocar as peças mais difíceis (N=127, 47,6%) e ler à primeira vista (N=127, 47,4%).

Os dados obtidos nos dois estudos parecem indicar que tocar em orquestra frequentemente proporciona um desafio de nível ótimo (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000). Esse desafio motiva os alunos a envidarem esforços para o superar. Por sua vez, esses esforços parecem ser bem-sucedidos, uma vez que a maioria dos alunos tem a percepção de que o trabalho em orquestra lhes corre bem (N=221, 82,8%). Desse modo a percepção de competência do aluno é fortalecida, gerando-se um forte sentido de autodeterminação (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000). Duas relações lineares parecem reforçar a importância da percepção de competência no processo motivacional que ocorre na prática orquestral: uma correlação positiva moderada entre a variável *STO* e a variável *BDO* ( $r = .420$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ), e uma correlação positiva moderada entre a variável *BDO* e a variável *TO-ET* ( $r = .512$ , nível de significância  $.000$ ,  $p \leq .001$ ).

Ainda sobre a importância do fator desafio na motivação para determinada tarefa, Bandura sugere que a motivação para uma tarefa será mais elevada quando os níveis elevados de autoeficácia são combinados com alguma moderada incerteza em relação ao resultado, ou seja quando o indivíduo se sente simultaneamente competente mas desafiado (Bandura, 1991; Hallam, 2009). De acordo com esta perspetiva, e de acordo com os resultados obtidos nos dois estudos realizados, as características únicas dos

ensaios de orquestra fazem com que os alunos se sintam, usualmente, desafiados na medida certa.

***Interação com os colegas*** – Os dados obtidos nos dois estudos indicam que um dos fatores com repercussões na motivação dos alunos nas aulas de orquestra é a interação com os colegas em contexto de aulas de grupo. Por exemplo, no primeiro estudo, 66,6% dos professores (N=10) referiram que tocar em orquestra catalisa nos alunos um impacto motivacional através da interação destes com os membros do grupo, originando isso a criação de laços com os membros deste. No mesmo estudo, 40,0% dos alunos (N=6) referiram que a interação com outros os motivava na prática de orquestra. Do mesmo modo, no segundo estudo, questionados sobre o que mais gostam na prática orquestral, várias das respostas dadas pelos alunos estavam relacionadas com a interação com os seus pares em orquestra: a oportunidade de fazer música com outros (N=201, 74,7%), o facto de poderem conhecer outros alunos (N=74, 27,5%) e o facto de poderem aprender de alunos mais velhos (N=72, 26,8%).

O facto de a interação com os colegas nas atividades musicais em conjunto emergir como um dos fatores que fomenta a motivação nos alunos está de acordo com a literatura. Esta mostra que as interações sociais nas atividades musicais em conjunto são uma fonte de influência na motivação dos estudantes para participarem em atividades musicais, que se reflete positivamente na valorização que os alunos fazem da própria música e exerce influência sobre a edificação da autoestima, o autoconceito do estudante, com fortes implicações no desenvolvimento das suas competências sociais (Creech & Hallam, 2003; Davidson et al., 1996; Deister & Kirwan, 2009; DeSilva & Sharp, 2013; Man & Conttia, 2007; S. Pitts, 2004; Sichivitsa, 2007).

## **8.5. Implicações da investigação**

De acordo com os dados obtidos no âmbito desta tese, a classe de orquestra “ideal” engloba os seguintes fatores: um professor tecnicamente habilitado, com capacidade de liderança e perfil pedagógico capaz de mobilizar os alunos, repertório adequado que inclua um nível razoável de desafio, condições acústicas apropriadas que permitam aos alunos sentirem o som que produzem, a existência de momentos

performativos regulares e uma dinâmica de ensaios capaz de fomentar o desenvolvimento de competências e a interação entre os membros do grupo. A existência destes fatores fomenta a motivação dos alunos para a aprendizagem musical em geral e para o estudo do instrumento em particular.

Uma segunda implicação é que a escola, através dos órgãos de gestão e dos professores das classes de orquestra, deve dar atenção à dinâmica da prática orquestral, desse modo proporcionando aos alunos condições para que esta prática de conjunto seja tão satisfatória quanto possível. Do mesmo modo, deve-se dar atenção para evitar os múltiplos problemas que podem surgir nas classes de orquestra, dado que estes podem afetar negativamente a motivação dos alunos. A maioria dos problemas referidos parece estar relacionada com os fatores que têm implicações motivacionais na prática orquestral, como por exemplo, um mau relacionamento com o professor de orquestra. Outros problemas referidos pelos alunos no primeiro estudo que podem afetar a motivação dos alunos em orquestra, foram: a *ausência de desafio*, o *repertório ser demasiado fácil*, e a *falta de empenho de outros* e, no caso dos alunos de alguns instrumentos de sopros (e percussão), *ter pouca música para tocar ou ter muitos compassos de espera*.

Uma terceira implicação deste trabalho de investigação é que os professores encarregados das classes de orquestra devem receber adequada preparação técnica, artística, e pedagógica, tal como é suposto suceder em relação a todas as outras disciplinas lecionadas tanto nas escolas do ensino especializado de música como nas escolas do ensino genérico. O Legislador deverá dar maior atenção a esta necessidade de formação existente nas escolas do ensino especializado de música.

***A orquestra da escola como um 'fator ambiental'*** – Na literatura, autores como Hallam referem com frequência os fatores ou influências ambientais que podem contribuir para uma aprendizagem musical bem-sucedida (2009). Estes fatores podem incluir a influência dos pais, dos colegas e da escola. De acordo com os dados obtidos nos estudos realizados no âmbito desta tese, a participação dos alunos em orquestra poderá ser um dos fatores ambientais por excelência, capaz de motivar os alunos, capaz de transformar para melhor toda a perspetiva destes em relação à aprendizagem musical. Este facto mostra que a orquestra não deve ser apenas



encarada como mais uma disciplina ou como algo que para exibir no fim do ano letivo na festa da escola. A prática de orquestra deve ser entendida como um pilar fundamental da dinâmica das escolas do ensino especializado da música, como uma disciplina nuclear do curriculum deste ensino.

## **8.6. Limitações e continuidade da investigação**

Apesar dos resultados apresentados nesta tese terem surgido de estudos cuidadosamente planeados e de terem sido feitos esforços para evitar o efeito *viés* tanto na recolha como na análise dos dados, é possível identificar algumas limitações, que contudo não anulam as conclusões principais que se retiraram da investigação.

A primeira limitação foi a escassez de literatura que debatesse o objeto específico de estudo. Esta limitação da bibliografia levou a que a investigação realizada começasse num ponto de partida quase novo, não se podendo basear diretamente em investigação anterior. Adicionalmente, esta limitação obrigou a que, na revisão da literatura, se percorressem artigos indiretamente relacionados com o objeto de estudo, na tentativa de obter elementos que pudessem ter pertinência em relação ao objeto de estudo.

Em segundo lugar, em Portugal existe um tipo de escolas do ensino especializado de música que não foi incluído nos estudos realizados no âmbito desta tese – as escolas profissionais. Embora no primeiro estudo se tenham entrevistado dois docentes com experiência nas escolas profissionais, a não inclusão deste tipo de escolas no segundo estudo é uma possível limitação, visto que não se acomodou um contexto formativo muito importante.

Em terceiro lugar, o facto de todos os participantes nos dois estudos realizados no âmbito desta tese serem professores ou alunos no ensino especializado da música em Portugal pode levantar o problema da generalização dos resultados em relação ao ensino especializado da música fora de Portugal.

Os dados recolhidos nos dois estudos, nomeadamente os dados recolhidos no segundo, permitem múltiplas leituras que não se esgotam nas leituras apresentadas nesta tese. Por exemplo, os dados recolhidos no segundo estudo podem ser usados futuramente para fazer comparação entre as escolas estudadas e comparação entre as orquestras incluídas no trabalho de investigação realizado no âmbito desta tese. Essas comparações poderiam permitir uma leitura mais aprofundada dos dados recolhidos.

Um outro aspeto que poderia ser explorado com maior profundidade é o papel do professor. Por exemplo, poder-se-á realizar um estudo centrado no papel do professor das classes de orquestra, que consista na observação de um número elevado de ensaios e numa investigação pormenorizada sobre as estratégias de técnica de ensaio utilizadas nos respetivos ensaios e o seu resultado ao nível da eficácia no desempenho e motivação dos alunos durante a prática orquestral.

As escolas profissionais, que não foram incluídos nos estudos realizados no âmbito desta tese, têm uma intensa prática orquestral. Assim, poder-se-á futuramente realizar um estudo que permita obter as perceções dos alunos relativamente à prática orquestral neste tipo de escolas.

Será também pertinente, fazer uma investigação que permitisse acompanhar um grupo de alunos durante o seu percurso escolar, o que poderia começar antes de estes frequentarem as aulas de orquestra seguindo-os durante o seu percurso nas diferentes orquestras da respetiva escola, na lógica de um estudo longitudinal. Isto permitiria “medir” as implicações motivacionais relacionadas com a entrada e permanência destes alunos nas diferentes classes de orquestra.

Finalmente, seria também importante desenvolver um modelo de avaliação que permitisse medir níveis de motivação dos alunos em orquestra. Um instrumento assim poderia servir de base para pesquisa posterior, permitindo, por exemplo, medir os graus de eficácia do trabalho realizado pelo professor da classe de orquestra.



## Bibliografia

- Abeles, H. (2004). The Effect of three Orchestra/School Partnerships on Studentts' Interest in Instrumental Music Instruction. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 248–263.
- Amorim, N. (2009). O Sistema, a Nova revolução venezuelana, pp. 30–45. Lisboa.
- Andrade, S. (2014, março 27). Orquestra Juvenil de música clássica está a nascer em Moçambique. *Público*, 30.
- Araújo, S. de F. (2009). Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. *Temas psicol. (online)*, 17, 9–14.
- Austin, J. R. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34, 535–558.
- Babbie, E. (2012). *The Basics of Social Research* (4th ed.). Belmont: Thomson.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1998). *Personality Theories*. Shippensburg University, USA.
- Barrett, M. S., & Smigiel, H. M. (2007). *Children's perspectives of participation in music youth arts settings: Meaning, value and participation*. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 39-50.
- Barry, N. H. (1992). The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance. *Psychology of Music*, 20(2), 112–123.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–161). New York: Oxford University Press.
- Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). *Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers*. *Psychology of Music*, 22(1), 44-55.
- Bartolome, S. J. (2009). Naturally emerging self-regulated practice behaviors among highly successful beginning recorder students. *Research Studies in Music Education*, 31(1), 37–51.

- Baumeister, R. F. [Ed], & Finkel, E. J. [Ed]. (2010). *Advanced social psychology: The state of the science. Advanced social psychology: The state of the science*. Oxford University Press.
- Beebe, M. (2007). *Teaching and Rehearsal Behaviors of Instrumental Music Teachers* (Tese de Doutoramento, Bowling Green State University).
- Boerner, S., & Streit, C. F. Von. (2005). Leadership and Group Results from Symphony descriptions. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2005), 31–41.
- Boletim dos Professores. (2010). Orquestra Geração 1 - Um projecto que cresce com os alunos. *Boletim dos Professores, Abril*, 4–9.
- Boon, I. E. T. (2009). Toward a Useful Synthesis of Deweyan Pragmatism and Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 14(1), 1–25.
- Borba, T., & Lopes-Graça, F. (1963). *Dicionário de Música*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Borthwick, S. J., & Davidson, J. W. (2002). Developing a Child's Identity as a Musician: a family "script" Perspective. In *Musical Identities and the School Environment*. New York: Oxford University Press.
- Brown, R., & Gaertner, S. (2003). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Malden: Blackwell Publishing.
- Byo, J. L. (1990). Recognition of intensity contrasts in the gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 157–163 .
- Cacioppo, J. T. (Ed.) (2002). *Foundations in Social Neuroscience*. MIT Press.
- Cadeval, J. P. (2007). *Metacognição: O Papel dos processos metacognitivos na aprendizagem – Considerações para uma prática educacional mais eficaz. Integração em Revista*, 43–44. Disponível em <http://www.concepcionistas.com.br/publicacoes/revistas-pdf/16Jun2007.pdf> .
- Cardoso, F. (2012). *Optimal Teaching Experiences: Phenomenological Route for Effective Instrumental*. (Tese de doutoramento, Institute of Education (University of London)).
- Chaffin, R., & Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information about the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29(1), 39-69.
- Cheng, E. K., & Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts : a single case study. *British Journal of Music Education*, 24(2), 191–205.
- Clark, T., Williamon, A., & Lisboa, T. (2007). The phenomenology of performance : Exploring musicians' perceptions and experiences. *International Symposium on Performance Science* (pp. 35–40). <http://www.performancescience.org>.

- Coff, R. (2007). Suzuki violin versus traditional violin. *MusicStaff*, pp. 1–4. Boston. Disponível em <http://www.musicstaff.com/lounge/article17.asp>.
- Coffman, D. D., & Adamek, M. S. (2001). Perceived social support of New Horizons Band participants. *Contributions to Music Education*, 28(1), 27–40.
- Coffman, D. D., & Levy, K. M. (1997). Senior Adult Bands Music's New Horizon: Not only do senior adult bands benefit members, the community, and university students in a practical sense, they also bring joy to all involved. *Music Educators Journal*, 84(2), 17–22.
- Cope, P., & Smith, H. (1997). Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, 14(03), 283–289.
- Corenblum, B., & Marshall, E. (1998). The Band Played on: Predicting Students' Intentions to Continue Studying Music. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 128–140.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing Qualitative Research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94–106.
- Creech, A., & Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal. *Psychology of Music*, 1–19.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process*. London. Sage.
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191–215.
- Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399–412.
- Deci, E., & Ryan, R. (2010). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0834/full>.
- Deister, J., & Kirwan, C. (2009). Improving Learning Transfer: A Guide to Getting More out of What You Put into Your Training. *Journal of European Industrial Training*, 33(6), 574–576.

- DeSilva, C. M., & Sharp, G. L. (2013). *El Sistema: Challenging Norms through Music*. [Unpublished paper]. Mount Ellison University
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (2006) (8ª Edição.). Porto: Porto editora.
- Dodson, T. (1989). Are Students Learning Music in Band? *Music Educators Journal*, 76(25), 25–29.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement - Related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Ericsson, K. A. (2009). Discovering deliberate practice activities that overcome plateaus and limits on improvement of performance. In *International Symposium on Performance Science* (pp. 11–21). Tallahassee, Florida: AEC.
- Fletcher, G. J. O., & Clark, M. S. (2003). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. (M. Hewstone & M. Brewer, Eds.). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do sucesso. *Cadernos de consulta Psicológica*, 5, 5–18.
- Fortney, P. M. (1992). The Effect of Modeling and Silent Analysis on the Performance Effectiveness of Advanced Elementary Instrumentalists. *Research Perspectives in Music Education*, (3), 18–21.
- Garofalo, R. J., & Whaley, G. (1979). Comparison of the Unit Study and Traditional Approaches for Teaching Music through School Band Performance. *Journal of Research in Music Education*, 27(3), 137–142.
- Garson, A. (1970). Learning with Suzuki: Seven Questions Answered. *Music Educators Journal*, 56(6), 64–66.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–244.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *The British journal of educational psychology*, 69 (Pt 3), 409–429.
- Gilbert, R. (1995). Small Groups in Music Lessons - Creativity or Cacophony? *Research Studies in Music Education*, 5(1), 24–31.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World* (p. 422). London: SAGE Publications.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 116–132.

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(01), 27–39.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: towards a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244.
- Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Handbook of Psychology of Music*. (pp. 285–294). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2011) What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music* online, 23<sup>rd</sup> November 2011.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning : cognition, instruction, and reasoning*. *Educational psychology series*. San Diego. Academic Press.
- Hatfield, G. (2002). Psychology, philosophy, and cognitive science: Reflections on the history and philosophy of experimental psychology. *Mind & language*, 17(3), 207–232.
- Hewitt, A. (2004). Students’ Attributions Of Sources Of Influence On Self-Perception In Solo Performance In Music. *Research Studies in Music Education*, 22, 42–58.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário. Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- House, R. W. (1966). Developing An Educative Setting for Performing Groups. *Music Educators Journal*, 53(54), 54–149.
- James, M. A. (2006). Teaching for transfer in ELT. *ELT Journal*, 60(April), 151–159.
- Johnson, R. B., & Onuwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kaastra, L. T. (2008). *Systematic Approaches to the Study of Cognition In Western Art*. University of British Columbia.
- Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of Social Research* (p. 225). Glasgow: McGrawHill/Open University Press.
- Kelly, S. N. (2009). *Teaching Music in American Society: a Social and Cultural Understanding of Teaching Music*. New York: Taylor & Francis Routledge.
- Kendall, M. (1988). Two Instructional Approaches to the Development of Aural and Instrumental Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 205–219.



- Kendall, M. J. (1988). Two Instructional Approaches to the Development of Aural and Instrumental Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 205–219.
- Kerr, N. L. (2005). *Identifiability, Performance Feedback and the Kohler Effect*. *Group Processes & Intergroup Relations*.
- Kirwan, C. (2009). *Improving Learning Transfer: A guide to getting more out of what you put into your training*. Gower Publishing, Ltd.
- Kivinen, O., & Ristela, P. (2003). From constructivism to a pragmatist conception of learning. *Oxford Review of Education*, 29(3), 6–7.
- Labuta, J. A. (1976). The Band as a Learning Laboratory. *Music Educators Journal*, 48–52.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (p. 41–59). New York: Oxford University Press.
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). Empowering Students to Become Self-Regulated Learners. *Professional School Counseling*, 5(4), 257.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213.
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1998). Research on Expert Performance and Deliberate Practice: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students. *Psychomusicology*, 16, 40–58.
- Loebel, K. (1977). Classical Music Instrumentalist. *Music Educators Journal*, 63(7), 81–84.
- Lourenço, A. V., & Silva, E. (2010). *A orquestra como instrumento dinamizador de meios desfavorecidos*. Universidade de Aveiro.
- Lourenço, A. V., & Silva, R. (2009). *Técnicas de ensaio : três estágios para a performance*. Universidade de Aveiro.
- Man, L., & Conttita, W. (2007). *The Influence of Learner Motivation on Developing Autonomous Learning in an English-for-Specific-Purposes Course*. University of Hong Kong.
- Maxwell, J. a. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482.
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.

- McPherson, G. E. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- McPherson, G. E. (2009). *Playing together in ways that cater for and fulfill student musicians' psychological needs. International Symposium on Performance Science* (pp. 475-480). <http://www.performancescience.org>.
- Mcpherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186.
- Middleton, J. A. (1979). Managing the Junior High Band. *Music Educators Journal*, 66, 37–79.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Mota, G. (1999). Young Children's Motivation in the Context of Classroom Music: An Exploratory Study about the Role of Music Content and Teaching Style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 119–123.
- O'Neill, S., & McPherson, G. (2002). *Motivation*. New York: Oxford University Press.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parncutt, R., & Mcpherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance : Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1998). *The Science and Art of Transfer*. [Unpublished paper]
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pitts, S. (2004). Lessons in learning: Learning, teaching, and motivation at a music summer school. *Music Education Research*, 6(1), 81–95.
- Projecto Educativo da Escola de Música de Perosinho – 2012-2014 (2012)
- Randel, D. M. (Ed.). (1986). *The New Harvard Dictionary of Music*. Harvard University Press.

- Regelski, T. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming “Music” as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 66–84.
- Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109–116.
- Rink, J. (Ed.) (2005). *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge University Press.
- Robson, C. (2002). *Robson, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd ed.)*. Oxford: Blakwell.
- Rosário, P. J. S. L. de F. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, V(1), 87–102.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Savoie, I. (2011). Research Matters. *Department of Culture, Tourism and Healthy Living*. Acedido a 27 dez. 2013. Disponível em [http://www.nbyo-ojnb.ca/sites/default/files/research\\_matters\\_2012.pdf](http://www.nbyo-ojnb.ca/sites/default/files/research_matters_2012.pdf).
- Scherer, K. R. (1995). Plato’s legacy: Relationships between cognition, emotion, and motivation. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 9(1), 1-7.
- Seitz, H. (1940). Vocal and Instrumental Integration. *Music Educators Journal*, 27(3), 27–28.
- Shea, C. M., & Howell, J. M. (2000). *Efficacy-Performance Spirals: An Empirical Test*. *Journal of Management*.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents , teachers , peers and other factors on students ’ motivation in music. *Research Studies in Music Education*, (29), 55–68.
- Single, N. A. (1990). An exploratory study of pacing in instrumental music rehearsals. *Contributions to Music Education*, (17), 32–43.
- Skeat, W. W. (Ed.). (2005). *An Etymological Dictionary of The English Language*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4(10), 397–403.

- Sloboda, J. A., & Davidson, J. W. Howe, M. J., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.
- Somekh, B., & Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications.
- Staines, R. (1999). Transfer revisited: re-evaluating the non-musical potential of learning and listening to music. An overview of selected literature. *British Journal of Music Education*, 16, 123–138.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224.
- Stevens, K. (1989). Interaction: The Hidden Key to Success in Group Piano Teaching. *International Journal of Music Education*, (1), 3–10.
- Terauds, J. (2009). *Venezuela's winning program for saving children through music*. Acedido a 27 dez. 2013. Disponível em [http://www.thestar.com/opinion/2009/10/16/venezuelas\\_winning\\_system\\_for\\_saving\\_children\\_through\\_music.html](http://www.thestar.com/opinion/2009/10/16/venezuelas_winning_system_for_saving_children_through_music.html).
- Tesser, A., & Schwarz, N. (2001). *Blackwell Handbook of Social Psychology – Intraindividual processes*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Thompson, K. (1983). *An analysis of group'instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications*. University of London.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate Practice and Expert Performance: Defining the Path to Excellence. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 231–258). London: Routhledge.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C., & Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447–1458.
- West, T., & Rostvall, A. (2003). A study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, (1), 16–29.
- Westerlund, H. (2006). *Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?* *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.

- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British journal of psychology (London, England : 1953)*, 91 (Pt 3), 353–376.
- Yarbrough, C., & Price, H. E. (2008). Prediction of Performer Attentiveness Based on Rehearsal Activity and Teacher Behavior. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 209–217.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.





## **Anexo 1 – Plano de perguntas para as entrevistas aos professores (estudo 1)**

Instrumento:

1. Há quantos anos dá aulas?
2. Os seus alunos abrangem que faixa etária?
3. Que graus frequentam eles?
4. Tem sido este o tipo de trabalho habitual, nos últimos anos?
5. Toca ou já tocou em orquestra em contexto profissional?
6. Gosta de dar aulas?
7. De momento quantos dos seus alunos frequentam a classe de orquestra da escola?  
\_\_\_\_\_ alunos
8. Na sua opinião, como definiria o que considera ser um aluno motivado?
9. Acha que a motivação do aluno tem alguma coisa a ver com o chamado “talento”?
10. Do seu ponto de vista, qual é o maior desafio da aprendizagem musical (instrumental)?
11. Considera importante que os alunos toquem em grupo, tal como em orquestra ou em banda? (Se sim) acha que isso os motiva?
12. (No caso de ser o caso de ter alunos a tocar nas duas formações) Acha que para o aluno há algum tipo de diferença (em relação à motivação) em relação a tocar em banda ou em orquestra?
13. Tem atualmente ou já teve alunos que tocaram de forma regular em contexto de orquestra fora da escola?
- 13.1. É uma situação frequente?
- 13.2. Na sua opinião, porquê?
14. Quando os alunos passam a frequentar orquestra da escola, costumam falar sobre a orquestra com o professor?
15. Costumam pedir ajuda para vencer eventuais problemas em relação às partes de orquestra?
16. Acha que a experiência de tocar em orquestra afeta os alunos emocionalmente? Se sim, de que modo?



17. Na sua experiência como professor, acha que os alunos ao começarem a tocar em orquestra são afetados no estudo do seu instrumento?

17.1. De que modo?

17.2. Tem casos recentes que retratem o que comentou?

18. Acha que, por exemplo, o tocar na orquestra da escola motiva o aluno a estudar mais tempo ou a colocar mais empenhos nos seus esforços?

19. Tem casos de alunos auto motivados para a prática de orquestra, mas não para as aulas de violino? Ou vice-versa?

## **Anexo 2 – Plano de perguntas para as entrevistas aos alunos (estudo 1)**

Idade:

Género:

Grau do Instrumento:

Articulado, supletivo ou integrado:

1. Há quantos anos tocas o instrumento?
2. Os teus pais ou alguém de família toca algum instrumento?
3. Antes do Conservatório, estudaste música nalgum lado? Quanto tempo?
4. Porque escolheste este instrumento?
5. No que se refere ao instrumento, o que gostas mais?
6. Gostas de estudar em casa?
7. Quanto tempo por dia estudas instrumento, em média? h
8. Há quanto tempo tocas em orquestra? Desde\_\_\_\_\_
9. O que achas de tocar em orquestra?
10. Como descreverias o que sentes quando tocas em orquestra?
11. Desde que tocas em orquestra, achas que passaste a estudar mais tempo o instrumento?
12. Qual é o teu objetivo ao aprender música nesta escola?
13. Achas que tocar em orquestra te alterou os objetivos com relação à música que mencionaste?
  - 13.1 Se sim, de que modo?
14. Em casa costumavas estudar as partes de orquestra?
15. Costumas pedir ajuda ao teu/tua Prof./Prof.<sup>a</sup> de instrumento para te ajudar a superar as dificuldades nas peças de orquestra?
16. Achas que lês bem as partes de orquestra?
17. Achas isso importante?
18. Achas que tocar em orquestra te ajudou a ler melhor?
19. Como avalias o teu resultado de tocares em orquestra?
20. Como avalias o teu resultado de tocares o instrumento, por exemplo, ao tocares em audições?
21. Achas que tocar em orquestra te afectou a confiança que sentes quando tocas e/ou estudas o instrumento?



## Anexo 3 – Entrevista aos alunos de orquestra<sup>73</sup>

Instrumento: Viola de arco

Idade: 12 anos

Género: Masculino

Grau do Instrumento: 2º grau

Articulado, supletivo ou integrado: Articulado

1. Há quantos anos tocas o instrumento: Há cinco anos.

2. Os teus pais ou alguém de família toca algum instrumento? A minha irmã toca viola de arco.

Anda aqui no conservatório? Andou, mas já acabou o 8º grau.

3. Antes do Conservatório, estudaste música nalgum lado? Não.

4. Porque escolheste este instrumento? Eu gostava quando a minha irmã tocava no quarto.

Foi mesmo escolha tua? Foi.

5. No que se refere ao instrumento, o que gostas mais? De tocar peças mais divertidas.

Do som? Gosto.

6. Gostas de estudar em casa? Sim.

7. Quanto tempo por dia estudas instrumento, em média? Duas horas/ hora e meia.

8. Há quanto tempo tocas em orquestra? Este é o 2º ano.

9. O que achas de tocar em orquestra? Eu acho que é interessante, porque se nós quisermos seguir música temos este treino, se tocarmos em alguma orquestra no futuro.

Gostas? Sim, porque gosto de ouvir os outros a tocar as outras partes, gosto de ouvir como ficam as peças, tudo junto.

10. Como descreverias o que sentes quando tocas em orquestra? Felicidade, aprecio...

Há pouco falaste que gostas de ouvir o som, as outras partes. O que sentes quando ouves essas coisas? Sinto que gosto muito de ouvir.

11. Desde que tocas em orquestra, achas que passaste a estudar mais tempo o instrumento?

Acho que sim porque temos mais peças para estudar.

14. Quer dizer que em casa costumavas estudar as partes de orquestra? Sim.

12. Qual é o teu objetivo ao aprender música nesta escola? É saber mais e se calhar seguir música.

13. Achas que tocar em orquestra te alterou os objetivos com relação à música que mencionaste? Sim, muito.

Quer dizer que antes de entrares na orquestra não tinhas esse objetivo? Tinha, mas não era tão forte.

---

<sup>73</sup> Exemplo de transcrição de entrevista a aluno de orquestra, no estudo 1

15. Costumas pedir ajuda ao teu/tua Prof./Prof.<sup>a</sup> de instrumento para te ajudar a superar as dificuldades nas peças de orquestra? Sim, às vezes.

16. Achas que lêes bem as partes de orquestra? Leio, depois de começar estudar as partes.

17. Achas isso importante? Sim, muito.

18. Achas que tocar em orquestra te ajudou a ler melhor? Sim a superar as dificuldades, a ler mais rápido.

19. Como avalias o teu resultado de tocares em orquestra? Se tivesses de dar uma nota? Cinco menos ou quatro mais.

20. Como avalias o teu resultado de tocares o instrumento, por exemplo, ao tocares em audições? Daria cinco.

21. Achas que tocar em orquestra te afetou a confiança que sentes quando tocas e/ou estudas o instrumento? Sim, fico mais confiante. Porque em orquestra temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo. Quando estamos sozinhos isso faz muito diferença.

Em que é que sentes mais prazer: tocar numa audição com orquestra ou numa audição viola e piano? Talvez tocar em orquestra. Porque há muito mais sonoridade, as peças são mais bonitas com os vários instrumentos.

## Anexo 4 – Entrevista a professor de Instrumento<sup>74</sup>

Instrumento: violino

1. Há quantos anos dá aulas? Há 17 anos.
2. Os seus alunos abrangem que faixa etária? Dos 8 aos 17 anos.
3. Que graus frequentam eles? Da Iniciação IV ao 8º grau.
4. Tem sido este o tipo de trabalho habitual, nos últimos anos? Sim.
5. Toca ou já tocou em orquestra em contexto profissional? Sim, na orquestra do Porto.
6. Gosta de dar aulas? Gosto muito.
7. De momento quantos dos seus alunos frequentam a classe de orquestra da escola? Seis alunos na orquestra dos maiores, 6 na orquestra dos articulados e 3 num quarteto de cordas da iniciação. Portanto estes 3 não estão inseridos em nenhuma orquestra mas tocam em grupo nesse quarteto.  
É uma iniciativa tua? Sim, que comecei no ano passado.
8. Na sua opinião, como definiria o que considera ser um aluno motivado? É aquele aluno que não precisamos de mandar estudar, que por sua iniciativa quer aprender mais, quer tocar peças que ouve colegas a tocar, que por sua iniciativa pega no violino sem a mãe ralhar. É sempre importante que os pais deem algum empurrão, mas acho que tem de partir do aluno e isso vai [nascer, digamos,] da sala de aula.
9. Acha que a motivação do aluno tem alguma coisa a ver com o chamado “talento”? Acho que o talento ajuda sempre um bocadinho, mas à medida que sentem que vão conseguindo resolver as dificuldades vão sentindo-se mais motivados. Eu acho que todos os alunos podem aprender a tocar com um nível bastante razoável. Independentemente há a capacidade de trabalho que é o talento maior, que alguns alunos têm muito desenvolvido e outros menos. Por vezes alunos com uma capacidade de trabalho maior atingem um nível mais alto que aqueles que têm muito jeito. As coisas têm de crescer equilibradas, passo a passo.
10. Do seu ponto de vista, qual é o maior desafio da aprendizagem do violino? A capacidade de concentração. Acho muito importante que o aluno seja capaz de se concentrar no que é preciso fazer. E ter algum gosto e capacidade de estabelecer rotinas de trabalho. Querer tocar coisas que ouve e ser um bocadinho lutador, no sentido de chegar a casa e ser capaz de manter essa rotina de trabalho e o estudo regular.  
Do ponto de vista do aluno qual é o maior desafio? Querer tocar peças que ouve outros alunos tocar.

---

<sup>74</sup> Exemplo de transcrição de entrevista a professor de instrumento, no estudo 1

11. Considera importante que os alunos toquem em grupo, tal como em orquestra ou em banda? Acho muito importante.

Acha que isso os motiva? Sim, porque acho que sentem que estão a produzir qualquer coisa de concreto, com um efeito sonoro muito diferente do que é tocar sozinho em casa, na aula ou com piano. Já com piano eles entusiasma-se muito mais do que sozinhos. Em termos de orquestra acredito que é uma motivação grande. Sentem-se envolvidos numa sonoridade diferente. Sentem que produzem um efeito maior do que produzem individualmente.

13. Tem atualmente ou já teve alunos que tocaram de forma regular em contexto de orquestra fora da escola? Tenho alguns pequenos que tocam na orquestra da [Escola] de St<sup>a</sup> Cecília. Tive alguns casos que tocaram na orquestra da Feira, mais esporadicamente, na Orquestra dos Conservatórios, a O.J.

13.2. Na sua opinião porque é que eles se empenham em atividades assim, não obrigatórias? Porque lhes dá prazer, gozo, porque gostam de tocar em grupo, sem dúvida.

14. Quando os alunos passam a frequentar orquestra da escola, costumam falar sobre a orquestra com o professor? Sim. Costumam trazer-me as dificuldades, as dúvidas “como é que eu faço isto”. Infelizmente não temos muito tempo na aula para esse efeito

16. Acha que a experiência de tocar em orquestra afeta os alunos emocionalmente? Eu acho que sim.

Se sim, de que modo? Eu tive uma aluna que comentou comigo: “ó professora, eu gosto tanto de tocar na orquestra, Parece que o meu coração bate muito. Eu sinto tudo a vibrar.” Achei muito interessante o comentário. Eles sentem-se envolvidos numa massa sonora que não é a que estão habituados. Sentem que estão a fazer música, contribuindo para isso. Sentem, se calhar, um resultado mais imediato.

17. Na sua experiência como professor, acha que os alunos ao começarem a tocar em orquestra são afetados no estudo do seu instrumento? Às vezes para o bem e para o mal. Já tive casos que queriam tanto ser bem-sucedidos na orquestra que estudavam muito para orquestra e que descuravam um bocadinho o repertório para aula de violino. E já tive outros [para os quais] serviu de incentivo. O facto de estarem na orquestra os motivou de outra forma e eles deram o salto, fizeram uma diferença na forma como encaram o violino e começaram a interessar e aplicar-se mais.

17.2. Tem casos recentes que ilustrem o que comentou? Tenho uma menina que veio para mim diretamente para o 5º grau, de outro colega. Era uma aluna que em cinco anos nunca tinha tocado numa audição, em público. Tinha alguns problemas técnicos graves. Questões bastante atrasadas em termos de competências. Felizmente era uma aluna bastante inteligente. E investiu muito, esforçou-se muito para melhorar, coisas como a sonoridade a

afinação, várias coisas que trabalhamos bastante e eu, como forma de incentivo, achei que era importante ela integrar a orquestra, apesar de não ser uma aluna com um nível muito desenvolvido, achei que em termos de motivação lhe poderia fazer muitíssimo bem. E de facto, ela está entusiasmadíssima. O facto de ter ido para a orquestra foi muito bom para ela. Abriu-lhe uma porta. Ela nunca tinha tocado em grupo, ou em público. Nunca tinha feito música. Refletiu-se muito na forma como ela tem encarado o violino em si, o tempo que tem dedicado, o esforço que tem feito. E isto é o caso duma aluna que tem dificuldades. Não foi o caso duma aluna que toca muito bem “merece ir para a orquestra”. Foi o processo contrário. Foi como incentivo, como forma de a motivar e resultou.

18. Acha que, por exemplo, o tocar na orquestra da escola motiva o aluno a estudar mais tempo ou a colocar mais empenhos nos seus esforços? Acho que sim, nem que seja pela quantidade de material.

19. Tem casos de alunos auto motivados para a prática de orquestra, mas não para as aulas de violino? Ou vice-versa? Tenho um ou dois casos que se resolveram este ano. Acho que tinha a ver com o nível de obras que se trabalhavam em orquestra. Era uma aluna que estava com um nível bastante acima do que era visto em orquestra dos articulados. Este ano como passou para a orquestra dos mais crescido já está muito entusiasmada novamente. Tinha duas alunas que eram exemplo disso, eram as duas muito motivadas para o violino, ótimo trabalho, mas na orquestra...

Queres acrescentar alguma coisa? Uma vez que a entrevista incide sobre a importância do trabalho de grupo, posso frisar que gosto muito de fazer com os meus alunos, com alguma regularidade, aulas de grupo para trabalhar aspetos técnicos do violino que às vezes não há tempo de os trabalhar na aula. Com alguma regularidade juntamo-nos, normalmente ao fim de semana...

Juntas toda a classe? Toda a classe. Desde a iniciação até ao 8º grau. Fazemos exercícios de *vibrato*, mudanças de posição, escalas, uma série de exercícios que são importantíssimos, mas que às vezes por falta de tempo não é possível trabalhar metodicamente. E é muito engraçado, porque eles não gostam de ficar atrás do colega. Há aquele espírito de competição saudável e então concentram-se, investem mais, esforçam-se muito para fazer ali em frente aos outros. E acho que isso é muito saudável.





## **Anexo 5 – Categorias dos sumários**

### **Entrevistas aos professores**

**Contactos**

**Perfil do prof/ Perfil da classe**

**Assuntos**

**Motivação maior dos alunos ao frequentar orquestra notada por:**

**Como é criada a motivação**

**Casos concretos**

**Questões/hipóteses levantadas**

**Novas questões**

**Constrangimentos**

### **Entrevistas aos alunos**

**Contacto (nome, idade, grau, família)**

**Como manifesta motivação para a tarefa**

**Como manifesta que isso o motivou para o estudo do instrumento**

**Que fatores contribuem para o aluno de sentir motivado para tocar em orquestra**

**Constrangimentos (ponto de vista do aluno)**

**Questões**



## **Anexo 6 – Sumário sistemático de entrevista a aluno<sup>75</sup>**

**Contacto (nome, idade, grau, família)<sup>76</sup>:** \_\_\_\_\_, aluno de viola de arco, 12 anos, 2º grau, irmã tocava o mesmo instrumento (concluiu o 8º grau)

### **Como manifesta motivação para a tarefa**

“Acho que é interessante, porque se nós quisermos seguir música temos este treino, se tocarmos em alguma orquestra no futuro

“Gosto de ouvir os outros a tocar as outras partes, gosto de ouvir como ficam as peças, tudo junto”, “gosto muito de ouvir”

Costuma estudar pra orquestra

Às vezes pede ajuda ao professor

Diz que sente mais prazer em” tocar em orquestra. Porque há muito mais sonoridade, as peças são mais bonitas com os vários instrumentos”

### **Como manifesta que isso o motivou para o estudo do instrumento**

“Acho que é interessante, porque se nós quisermos seguir música temos este treino, se tocarmos em alguma orquestra no futuro

Acha que passou a estudar mais tempo o instrumento: “porque temos mais peças para estudar”

Acha que tocar em orquestra contribuiu “muito” para a alteração de objetivos ao aprender música: “É saber mais e se calhar seguir música”.

Adquirir novas competências: aprender “a superar as dificuldades, a ler mais rápido”.

Sente agora mais confiança, mesmo quando toca sozinho: “Fico mais confiante. Porque em orquestra temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo. Quando estamos sozinhos isso faz muito diferença”

---

<sup>75</sup> Exemplo de sumário sistemático a aluno de orquestra (aluno 10, isto é, o aluno entrevistado em 10º lugar)

<sup>76</sup> As categorias estão assinaladas a negrito

### **Que fatores contribuem para o aluno de sentir motivado para tocar em orquestra**

Compreensão da utilidade da tarefa (acha que é um treino para o futuro /perspetiva de carreira profissional): “acho que é interessante, porque se nós quisermos seguir música temos este treino, se tocarmos em alguma orquestra no futuro”

O que sentes quando toca em orquestra: “Felicidade, aprecio...”

“Gosto de ouvir os outros a tocar as outras partes, gosto de ouvir como ficam as peças, tudo junto”, “gosto muito de ouvir”

Adquirir novas competências: aprender “a superar as dificuldades, a ler mais rápido”, “Fico mais confiante. Porque em orquestra temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo. Quando estamos sozinhos isso faz muito diferença”

Som, repertório: “há muito mais sonoridade, as peças são mais bonitas com os vários instrumentos”

Sentido de responsabilidade: “em orquestra temos que aprender a não errar, porque Isso pode afetar todo o grupo”

**Constrangimentos (ponto de vista do aluno):** não referiu

**Questões:**

## **Anexo 7 – Categorias dos dados recolhidos dos sumários**

### **Entrevistas aos Professores**

**Quantos alunos têm os professores entrevistados nas classes de orquestra**

**Se considera Importante que os alunos toquem em grupo**

**Se acha que isso os motiva**

**Se acha que tocar em orquestra afeta os alunos emocionalmente**

**Motivação maior dos alunos ao frequentar orquestra notada por:**

**Motivação para tocar em orquestra, notada por:**

**Se os seus alunos tocam noutras orquestras, fora da escola**

**Como é criada a motivação na orquestra, como isso os motiva (Processo)**

**Caso de alunos motivados para orquestra/não motivados para o instrumento**

**Casos de alunos motivados para o instrumento/não motivados para orquestra**

**Casos específicos**

**Constrangimentos**

**Questões levantadas**

### **Entrevistas aos alunos**

**Género, Grau, Instrumentos**

**Pais ou alguém de família toca algum instrumento**

**Como manifesta motivação para a tarefa**

**Como manifesta que isso o motivou para o estudo do instrumento**

**Que factores contribuem para o aluno de sentir motivado para tocar em orquestra?**

**Constrangimentos (ponto de vista do aluno):**

**Questões**



## Anexo 8 – Casos concretos de alunos referidos nas entrevistas aos professores (estudo 1)

### 1. Contentamento por estar na Orquestra:

P. 1: "Tenho...uma aluna que, este ano, está no segundo grau... que pediu para ir para a orquestra (estava no coro). Veio falar comigo a perguntar se dava, eu disse "faz-te bem" e mandei-a falar com o professor de orquestra. E a miúda está toda contente".

### 2. "Está um aluno completamente mudado"

P. 2: "Tenho o caso dum aluno que mesmo socialmente não é muito dado. Mesmo no início a relação que tive com ele não foi muito boa. Agora está um aluno completamente mudado. Já fala, já interage com os colegas. Em termos violinístico evoluiu imenso, começou quase do zero em orquestra, mal conseguia ler notas e agora lê partituras muito à vontade. Mas foi preciso trabalho meu e também dele e interação com os colegas, mesmo os colegas puxarem por ele em orquestra. Acho que tudo junto [contribuiu] para uma grande evolução no caminho dele como violinista".

P. 4: "Tenho um aluno que tinha muitos problemas [de aprendizagem], mas este ano, sendo um aluno muito fechado a nível emocional, foi para a orquestra. [Eu tinha tomado a iniciativa de o incentivar a ir para a orquestra] e ele foi, onde passou a tocar num grupo grande com alunos mais velhos. O miúdo começou a desenvolver-se. E eu estou muito satisfeito [com a reação do aluno] e noto que o aluno está muito mais motivado. Ele diz-me que gosta muito de estar na orquestra. Acho que o está a ajudar a crescer emocionalmente e...isso reflete-se no estudo do instrumento".

### 3. "Aluna que passou a estudar menos":

P. 4: "Tenho este ano uma aluna que passou a estudar menos porque entrou para a orquestra, exatamente pelo que expliquei antes [na pergunta anterior tinha explicado que desenvolverem a leitura alguns alunos passam a estudar menos]".

### 4. Alunos querem continuar em Orquestra, mas desistem do instrumento:

P. 5: "Já tive alunos que quiseram continuar com a orquestra, mas desistiram do violino, o contrário não"

P. 6: "Tive um caso duma aluna que pretendia deixar as aulas de violino porque ia passar para o 3º grau, mas que gostava de se manter na aula de orquestra que eu dava, de iniciados"

### 5. Alunos que gostam dumas Orquestras e de outras não:

P. 7: "Tenho uma aluna que está agora no 5º grau e que esteve na orquestrinha<sup>77</sup>...depois foi para o coro. Tinha que ter uma classe de conjunto. Não gostava de andar na orquestrinha. Ela andava no SUZUKI [classe de grupo] ...mas a partir do 1º grau têm que frequentar a orquestrinha. Ela não gostou e foi para o coro. Como o coro também faz concertos com a orquestra juvenil, ao ver os colegas tocarem, ao ver o trabalho achou que também queria estar do outro lado. Este ano foi para lá [isto é, para a orquestra juvenil], mas tem que estudar mesmo, e estuda... [ela anda] muito motivada, mesmo. Ela adora aquilo e estuda para o violino e...acho que anda a estudar mais"

### 6. Alunos que não estão motivados para a prática de Orquestra:

---

<sup>77</sup> A "orquestrina" é o nome que dão da orquestra de cordas com os alunos do 1º ao 4º grau, no estabelecimento de ensino onde esta docente lecciona.



P. 8: “Tenho 2 alunos que não estão motivados para a prática de orquestra mas que na prática do violino, nas aulas [de instrumento] estão a ficar agora mais motivados”.

#### 7. Alteração de alvos:

P. 10: “Tenho uma aluna que decidiu seguir música exatamente depois de um estágio de orquestra no final do 9º ano. Tiveram um estágio com um maestro convidado no Conservatório e ela teve que lhe dar no duro. Lembro-me que acabou com bolhas de sangue nos dedos. Mas depois disse-me: “é isto que eu quero fazer!”

#### 8. “Só estuda para Orquestra”:

P. 11: “O aluno mais avançado...no 8º grau...sempre foi um aluno que...foi muito devagarinho, só alcançou os objetivos mínimos na disciplina de instrumento. Sempre viveu muito para orquestra. Detesta tocar em audições, só estuda para orquestra. Para a classe de conjunto sempre foi muito mais motivado. Como sempre foi um aluno de nível três, acabava por estudar para orquestra e não para o instrumento. Porque na orquestra, perante o maestro, os colegas sentia-se motivado para estudar”.

#### 9. Efeito físico do som parece motivar:

P. 12: “Uma aluna que comentou comigo: “ó professora, eu gosto tanto de tocar na orquestra, Parece que o meu coração bate muito. Eu sinto tudo a vibrar.”

#### 10. Entrar na orquestra motiva aluna e reflete-se no esforço que faz:

P. 12: “Tenho uma menina que veio para mim diretamente para o 5º grau... Era uma aluna que... nunca tinha tocado numa audição, em público. Tinha alguns problemas técnicos graves...Felizmente era... bastante inteligente. E investiu muito, esforçou-se muito para melhorar...e eu, como forma de incentivo, achei que era importante ela integrar a orquestra, apesar de não ser uma aluna com um nível muito desenvolvido, *achei que em termos de motivação lhe poderia fazer muitíssimo bem. E de facto, ela está entusiasmadíssima*. O facto de ter ido para a orquestra foi muito bom para ela. Abriu-lhe uma porta. Ela nunca tinha tocado em grupo, ou em público. Nunca tinha feito música. Refletiu-se muito na forma como ela tem encarado o violino em si, o tempo que tem dedicado, o esforço que tem feito. E isto é o caso duma aluna que tem dificuldades. Não foi o caso duma aluna que toca muito bem “ merece ir para a orquestra”. Foi o processo contrário. Foi como incentivo, como forma de a motivar e resultou”

#### 11. Tocar em Orquestra desperta emoções:

P. 14: “Um dos alunos do articulado participou num Estágio da O.J.Com<sup>78</sup> do ano passado e fizeram a 7ª de Beethoven e o aluno ficou maravilhado com o poder tocar uma obra tão [maravilhosa] e que lhe causou emoções”

---

<sup>78</sup> O.J.Com é a orquestra dos conservatórios oficiais de música, que funciona por estágios, normalmente uma vez por ano após a selecção de alunos em todos os conservatórios oficiais de música do país.

## Anexo 9 – Pedido de autorização aos encarregados de educação<sup>79</sup>

Aveiro, 7 de dezembro de 2012

Aos Encarregados de Educação.

Exmos. Senhores:

Estando a levar a cabo uma investigação em Psicologia aplicada à Música, no âmbito da realização dum Programa Doutoral na Universidade de Aveiro, venho por este meio solicitar autorização para a realização de entrevistas e questionários no âmbito desta investigação aos vossos filhos ou encarregados.

As investigações dentro do âmbito desta disciplina têm por objetivo discutir e, quando possível, esclarecer questões de possível interesse para o ensino/aprendizagem da música. Por isso, agradeço a disponibilidade de permitirem aos vossos filhos a sua cooperação.

Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais e têm por único objetivo a realização do presente estudo. Em qualquer momento a retirada dos dados pode ser solicitado.

No caso de esta solicitação suscitar algumas dúvidas estou à vossa inteira disposição para qualquer esclarecimento nos contactos abaixo.

Com os melhores cumprimentos.

---

(Prof. André Fonseca\*)

Tlm: 917631363

Email: [andre.fonseca@cmacg.pt](mailto:andre.fonseca@cmacg.pt) ou [andre.fonseca@ua.pt](mailto:andre.fonseca@ua.pt)

Nota: os questionários ou entrevistas serão realizados, em princípio, durante o tempo do ensaio da orquestra, no Conservatório ou noutro local que seja adequado do vosso ponto de vista.

\*Professor de violino no Conservatório de Música de Aveiro

-----

Tomei conhecimento do assunto supracitado e autorizo o meu filho ou encarregado \_\_\_\_\_ (nome do filho) a ser entrevistado ou a preencher um questionário para os fins mencionados.

Assinatura do encarregado \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

---

<sup>79</sup> Foram usados diferentes pedidos no decorrer dos dois estudos. Este foi o usado para os encarregados de educação dos alunos do conservatório de música de Aveiro (onde foram realizados os dois estudos com entrevistas e questionários).



## **Anexo10**



**Universidade de Aveiro**

### **Questionário aos Alunos de Orquestra**

**André Fonseca**

**Este questionário faz parte de um trabalho de doutoramento**

**na Universidade de Aveiro.**

**Muito obrigado pela colaboração.**

**Os dados obtidos são confidenciais.**

**Destinam-se exclusivamente ao propósito deste estudo.**

**2013**

## Questionário aos Alunos de Orquestra

Responde ao questionário assinalando a tua resposta com um X ou um círculo, por favor. Obrigado.

|  |  |
|--|--|
| Escola: _____  |  |
| Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> |  |
| Estás no ____º grau  | Estás no regime: Articulado <input type="checkbox"/> Supletivo <input type="checkbox"/> Integrado <input type="checkbox"/> |
| Que instrumento tocas? _____   | Que idade tens? _____ anos   |
| Orquestra: _____   |  |

### Secção I: Tu e esta Orquestra

1. Estás matriculado/a nesta orquestra como classe de conjunto?    Não ☐      Sim ☐
  
2. Há quanto tempo tocas nesta orquestra? Há \_\_\_\_\_ anos.
  
3. É esta a primeira orquestra em que tocas? (Refiro-me a orquestras com base de corda friccionada)  
     Não      ☐                      Sim      ☐
  
4. Do teu ponto de vista, qual o grau de dificuldade do repertório habitual desta orquestra?  
     Muito Difícil      ☐                      Fácil      ☐  
     Difícil      ☐                      Muito fácil      ☐
  
5. Responde o quanto concordas ou discordas das seguintes declarações:

|  | Discordo totalmente | Discordo em parte | Não concordo nem discordo | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|---------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|
| Eu tenho orgulho em tocar nesta orquestra  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto muito das músicas que costumamos tocar nesta orquestra   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra é um desafio para o qual sinto vontade de me esforçar  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra ajudou a desenvolver-me musicalmente   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra ajudou a desenvolver-me tecnicamente   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra ajudou a desenvolver-me como pessoa  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra ajudou-me a aprender coisas novas  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar nesta orquestra ajudou-me a desenvolver o prazer de tocar em público   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto muito do trabalho que fazemos com o maestro aqui na orquestra  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Aprendo muito com o/s professor/es (maestro/s) aqui na orquestra   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho que o papel do/s professor/es desta orquestra é fundamental para eu me sentir motivado para tocar nesta orquestra |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho que as músicas que tocamos aqui na orquestra são demasiado difíceis   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho que as músicas que tocamos aqui na orquestra são demasiado fáceis   |                     |                   |                           |                   |                     |

## Secção II: Tu e as Orquestras em Geral

### 6. Se já tocaste noutras orquestra, quer dentro quer fora da escola, podes dizer quais?

(Se não tocaste passa para a pergunta seguinte)

### 7. Qual é para ti o maior desafio de tocar em orquestra?

(Assinala as opções que achas que se aplicam a ti)

- |   |   |
|---|---|
| Ler à 1ª vista <input type="checkbox"/>                 | Acompanhar o ritmo do trabalho <input type="checkbox"/>         |
| Dar-me bem com os meus colegas <input type="checkbox"/> | Estudar as partes de orquestra <input type="checkbox"/>         |
| Dar-me bem com o maestro <input type="checkbox"/>       | Conseguir tocar as peças mais difíceis <input type="checkbox"/> |

Outro ☐ Nesse caso qual? \_\_\_\_\_

### 8. Costumas falar sobre a orquestra com o professor de instrumento?

Não ☐ Sim ☐

### 9. Costumas pedir ajuda para resolver problemas em relação às partes de orquestra?

Não ☐ Sim ☐

### 10. Costumas estudar as partes de orquestra em casa?

- |   |  |
|---|--|
| Nunca <input type="checkbox"/>  | Às vezes <input type="checkbox"/>        |
| Quando entrei na orquestra sim, agora já não <input type="checkbox"/> | Normalmente sim <input type="checkbox"/> |
| Raramente <input type="checkbox"/>                                    | Sempre <input type="checkbox"/>          |

### 11. Achas que alteraste os teus alvos como estudante de música por tocares em orquestra?

Não ☐ Não sei ☐ Sim ☐

### 12. Responde o quanto concordas ou discordas das seguintes declarações:

|  | Discordo totalmente | Discordo em parte | Não concordo nem discordo | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|---------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|
| Gosto mais das aulas de instrumento do que das aulas de orquestra  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto mais das aulas de orquestra do que das aulas de instrumento  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Adoro tocar em orquestra   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra dá-me mais vontade de estudar o instrumento em casa   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra ajudou-me a sentir mais confiança quando estudo o meu instrumento   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra ajudou-me a sentir mais confiança quando toco em público  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra ajudou a esforçar-me mais no estudo que faço em casa  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho algumas das músicas de orquestra maravilhosas   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Normalmente o trabalho em orquestra corre-me bem   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra ajudou-me a ver-me melhor como aluno de música  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto muito de sentir o som da orquestra   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto mais de tocar numa audição de orquestra do que numa audição do meu instrumento   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto mais de tocar em orquestra por se tratar duma tarefa mais descontrainda do que quando toco numa audição do instrumento |                     |                   |                           |                   |                     |

|  | Discordo totalmente | Discordo em parte | Não concordo nem discordo | Concordo em parte | Concordo totalmente |
|--|---------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|
| Às vezes tenho mais vontade de estudar para orquestra do que para a aula de instrumento                                  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Desde que comecei a frequentar a classe de orquestra passei a estudar mais o instrumento                                 |                     |                   |                           |                   |                     |
| Na orquestra esforço-me muito para fazer um bom trabalho   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Eu sinto necessidade de tocar com outros em orquestra  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho que tocar em orquestra é importante   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra mudou a maneira como vejo os meus estudos de música   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Tocar em orquestra mudou os meus objetivos em relação à música   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Gosto de brincar com a música com os meus colegas da orquestra   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quanto maior a orquestra mais eu gosto de tocar nela   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Desde que vim para a orquestra sinto-me mais motivado para aprender o meu instrumento                                    |                     |                   |                           |                   |                     |
| Acho importante ler bem à 1ª vista   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Na orquestra aprendi a ler melhor e por isso deixei de estudar tanto como antes  |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando comecei a tocar em orquestra senti-me desanimado/a por não conseguir ler bem à 1ª vista                           |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando comecei a tocar em orquestra senti-me pouco à vontade por não conhecer os outros colegas                          |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando comecei a tocar em orquestra senti-me desanimado/a porque não sabia muito bem como estudar as partes de orquestra |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando comecei a tocar em orquestra senti-me desanimado/a porque achei que os outros sabiam mais do que eu               |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando toco mais tempo em orquestra acho que ganho defeitos técnicos   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Quando toco em orquestra, às vezes, finjo que toco   |                     |                   |                           |                   |                     |
| Às vezes sinto-me desmotivado/a porque vejo colegas na orquestra que não se esforçam como eu                             |                     |                   |                           |                   |                     |

### 13. Que coisas gostas mais quando estás na orquestra?

(Escolhe as **2 hipóteses** que se aplicam melhor a ti)

- |  |                          |                                    |                          |
|--|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Poder conhecer outros alunos                     | <input type="checkbox"/> | Fazer música juntamente com outros | <input type="checkbox"/> |
| Poder aprender de alunos mais velhos             | <input type="checkbox"/> | Sentir que pertenço ao “grupo”     | <input type="checkbox"/> |
| Poder ajudar a outros colegas                    | <input type="checkbox"/> | Tocar em público                   | <input type="checkbox"/> |
| Outra coisa <input type="checkbox"/> Qual? _____ |                          |                                    |                          |

### 14. Que coisas achas que aprendeste ao tocar em orquestra?

(Assinala as **diferentes opções** que achas que se aplicam a ti)

- |   |                          |   |                          |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| Ajudou-me a estar mais à vontade com outros               | <input type="checkbox"/> | Ajudou a desenvolver-me como pessoa                 | <input type="checkbox"/> |
| Ajudou-me a ser uma pessoa mais aberta                    | <input type="checkbox"/> | Ajudou-me a aprender a estar concentrado mais tempo | <input type="checkbox"/> |
| Ajudou-me a sentir mais confiança quando estou com outros | <input type="checkbox"/> | Ensinou-me a disciplina de estar em grupo           | <input type="checkbox"/> |
|   |                          | Ensinou-me a ser mais responsável                   | <input type="checkbox"/> |

**15. Que coisas achas que aprendeste ao tocar em orquestra?**

(Assinala as opções que achas que se aplicam a ti)

- |  |                          |   |                          |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| Aprender a tocar em conjunto                                     | <input type="checkbox"/> | A aprender mais sobre a variedade das                     |                          |
| Saber ouvir o grupo  | <input type="checkbox"/> | articulações  | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a trabalhar a sonoridade do grupo                       | <input type="checkbox"/> | Ajudou-me a evoluir tecnicamente                          | <input type="checkbox"/> |
| Compreender a importância relativa de diferentes vozes na música | <input type="checkbox"/> | A desenvolver a sensibilidade musical                     | <input type="checkbox"/> |
| Melhorar a capacidade de leitura                                 | <input type="checkbox"/> | Ter concentração no ato de fazer música                   | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a manter o tempo  | <input type="checkbox"/> | Disciplina de trabalhar em casa para o resultado do grupo | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a controlar o ritmo                                     | <input type="checkbox"/> | Obtenção de maior confiança quando toco em público        | <input type="checkbox"/> |
| Melhorar a afinação  | <input type="checkbox"/> | Lidar com o nervosismo                                    | <input type="checkbox"/> |
| Outras coisas <input type="checkbox"/> Quais?                    |                          |   |                          |

---

---

**16. Quanto tempo por dia, em média, estudas o instrumento?** \_\_\_\_\_ hora/s e \_\_\_\_\_ minutos.

**17. Como avalias o resultado de tocares o instrumento, por exemplo, em audições?**

- |           |                          |               |                          |           |                          |
|-----------|--------------------------|---------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Muito mal | <input type="checkbox"/> | Mais ou menos | <input type="checkbox"/> | Bem       | <input type="checkbox"/> |
| Mal       | <input type="checkbox"/> |               |                          | Muito bem | <input type="checkbox"/> |

**18. Qual é o teu objetivo ao aprender música nesta escola?**

- |   |                          |                                      |                          |
|---|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Não tenho qualquer objetivo                                       | <input type="checkbox"/> | Prosseguir os estudos até ao 5º grau | <input type="checkbox"/> |
| Não sei   | <input type="checkbox"/> | Prosseguir os estudos até ao 8º grau | <input type="checkbox"/> |
| Estou indeciso: gostava de seguir música, mas não tenho a certeza | <input type="checkbox"/> | Tocar o resto da minha vida          | <input type="checkbox"/> |
| Outro <input type="checkbox"/> Nesse caso, qual?                  |                          | Fazer da música a minha profissão    | <input type="checkbox"/> |

**19. Que nota tiveste a instrumento no período passado?**

(escolhe a que aplica)

Nível \_\_\_\_\_ (de 1 a 5) ou \_\_\_\_\_ valores (de 1 a 20)

**20. Achas que por tocares em orquestra passaste a estudar o teu instrumento de maneira diferente? Se sim, explica por favor.** (Se achas que não passa à pergunta seguinte).

---

---

**21. Achas que por tocares em orquestra foste motivado a pões mais esforços nos estudos de música em geral?**

Não ☐ Sim ☐

**22. Achas que por tocares em orquestra mudaste a maneira como vês os estudos de música? Explica por favor.**

---

---

**23. Desde que tocas em orquestra, achas que passaste a estudar mais tempo o instrumento?**

Não ☐ Sim ☐

*Se tens experiência de tocar em banda ou em orquestra de sopros continua por favor o questionário.*

*Se não tens essa experiência agradeço a tua participação. Muito obrigado.*

*André Fonseca*



### **Secção III: Tu e a Orquestra de sopros/ Banda**

**Para quem também toca em banda ou em orquestra de sopros:**

**24. Gostas mais de tocar em que agrupamento?**

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| Orquestra (com base de cordas)  | <input type="checkbox"/> |
| Orquestra de sopros ou em banda | <input type="checkbox"/> |
| Gosto igualmente dos dois       | <input type="checkbox"/> |
| É-me indiferente                | <input type="checkbox"/> |
| Não gosto de nenhum             | <input type="checkbox"/> |

**25. Indique por favor os motivos da escolha que indicaste acima.**

(podes indicar mais do que uma opção)

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Porque o meu instrumento está mais exposto     | <input type="checkbox"/> |
| Porque o repertório é mais difícil             | <input type="checkbox"/> |
| Porque sinto que é um desafio maior            | <input type="checkbox"/> |
| Porque gosto mais das peças que tocamos lá     | <input type="checkbox"/> |
| Porque gosto mais do maestro                   | <input type="checkbox"/> |
| Outros motivos <input type="checkbox"/> Quais? |                          |

---

---

---

*Muito obrigado pela tua participação. André Fonseca*

## Anexo 11 – Relato histórico sobre as escolas<sup>80</sup>

### Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian

O Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian é escola pública desde 1 de outubro de 1985, em contraste com o anterior estatuto de estabelecimento de ensino particular, no âmbito do qual se designava *Conservatório Regional de Aveiro de Calouste Gulbenkian*. Esta alteração foi decretada pelo Governo mediante a publicação da Portaria nº 500/85 de 24 de julho, e pretendeu salvaguardar a continuidade da tarefa pedagógica, artística e cultural, que desde 1960, vinha sendo desenvolvida em Aveiro por este estabelecimento de ensino.

No ano letivo de 1960-1961 frequentavam o conservatório 132 alunos e no ano de 2012-2013 frequentaram-no 604 alunos.

Veio a ser o primeiro Conservatório Regional criado em Portugal. O processo inicial da formação da escola contou com o contributo do então Ministério da Educação, da Fundação Calouste Gulbenkian, do Governo Civil de Aveiro, da Junta Distrital e da Câmara Municipal de Aveiro, entre outras entidades oficiais e particulares. A Professora Gilberta Custódia da Costa Gouveia Xavier de Paiva foi a primeira Diretora Artística e Pedagógica do recém-criado Conservatório.

A escola está sediada no presente edifício desde 1971. Este, mandado construir de raiz pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi doado por esta à Câmara Municipal de Aveiro em 8 de outubro de 1985, precisamente 25 anos após a inauguração do Conservatório Regional de Aveiro.

Durante o ano letivo de 2012-2013 a escola teve duas classes de orquestra a funcionar. Uma das classes era composta pelos alunos de cordas que frequentavam o regime articulado do 1º ao 5º grau. A outra classe de orquestra era composta pelos alunos do regime supletivo que frequentavam do 4º ao 8º graus, bem como os alunos que frequentavam o regime articulado do 6º grau em diante. Esta

---

<sup>80</sup> Estas foram as 4 escolas incluídas no estudo 2

orquestra inclui as famílias das cordas, madeiras metais e percussão. A escola tem ainda outras duas classes de conjunto instrumentais: uma banda sinfónica e uma big band.

A dinâmica de escola sentida ao nível das classes de conjunto mostra que a direção tem-se empenhado em otimizar e elevar a qualidade do trabalho das orquestras da escola de diferentes modos: criação de novas orquestras ao nível do regime articulado e por organizar a articulação entre diferentes classes de conjunto.

### **Conservatório de Música de Coimbra**

O Conservatório de Coimbra é um estabelecimento público do ensino especializado da Música, criado pela portaria n.º 656, de 5 de setembro de 1985. Na altura da sua criação, integrou duas escolas de música particulares que existiam em Coimbra, tornando-se a instituição continuadora da ação pedagógica desses estabelecimentos de ensino. Iniciou a sua atividade letiva em fevereiro de 1986.

A escola está sediada num novo edifício desde 2010-2011, construído de raiz, localizado ao lado da escola Secundária da Quinta das Flores. Existe o propósito que a curto prazo os projetos educativos destas duas escolas coincidam. A escola tem um excelente auditório para a prática de orquestra, onde decorrem normalmente os ensaios das duas orquestras maiores.

No ano letivo de 2012-2013 o conservatório teve 886 alunos e 3 classes de orquestra, divididas essencialmente pelo grau de desenvolvimento dos seus alunos. O pequeno *Ensemble* Preparatório, com os alunos de cordas da iniciação IV e 1º grau, A orquestra dos 2º e 3º ciclos, com os alunos de cordas que frequentam do 1º ao 5º graus, e a orquestra dos complementares, com os alunos que frequentam os 6º, 7º e 8º graus. A escola tem também outras classes de conjunto instrumentais: duas orquestras de sopros, uma que inclui os alunos menos desenvolvidos tecnicamente e outra que inclui os mais avançados.

## **Escola de Artes da Bairrada**

A Escola de artes da Bairrada é uma escola de música e dança da rede do Ensino Particular e Cooperativo.

A escola entrou em funcionamento no ano letivo de 2003/2004 com 44 alunos. Teve, desde o seu início, paralelismo pedagógico e autorização de funcionamento concedidos pela extinta DREC (direção regional de educação do centro).

O seu financiamento foi garantido por um acordo tripartido entre a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, A DREC e a União Filarmónica do Troviscal. Esta última instituição foi a associação detentora da Escola e das respetivas autorizações, até 2010. Em 2007 foi constituída a E.A.B. – Escola de Artes da Bairrada – Associação de Ensino Artístico, tendo havido um processo de transmissão das licenças e homologações oficiais para esta nova associação, que terminou em 2010.

O financiamento dos alunos dos cursos básicos do 2º e 3º ciclos, nomeadamente a cobertura dos custos excedentes às propinas, é provido através do POPH (Plano Operacional de Potencial Humano), e através do QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional).

Em todas as transições de anos letivos houve aumento do número de alunos, à exceção da última (2011/2012 para 2012/2013).

O relatório de atividades e contas de 2012 refere que a oferta formativa da escola abrangia no final do ano referido 266 alunos diretos (que têm aulas nas instalações da escola) e 336 alunos indiretos (as aulas são ministradas noutras instituições), num total de 602 alunos.

A classe de orquestra deste estabelecimento de ensino é na realidade a junção de duas classes de conjunto: orquestra de cordas e orquestra de sopros.

## **Escola de Música de Perosinho**

A Escola de Música de Perosinho (EMP) é um desenvolvimento recente da Escola de Música da Tuna, braço visível da associação Grupo Musical da Mocidade Perosinhense, associação sem fins lucrativos criada em 1925, detentora do estatuto de utilidade pública. Esta instituição dedicava-se a atividades ligadas à formação, cultura e recreio, nomeadamente através da manutenção de uma tuna e de um coro polifónico. O carácter destas atividades era totalmente amador.

Em 1996, uma nova direção tomou a iniciativa de começar a convidar para o corpo docente professores com formação académica que foram gradativamente substituindo os anteriores. Como resultado desta mudança de paradigma, os professores nomearam uma direção pedagógica com o objetivo de levar a escola a obter o paralelismo pedagógico. Em outubro de 2000 a DREN (Direção Regional de Educação do Norte) deu autorização de funcionamento e Paralelismo Pedagógico à Escola de Música de Perosinho para os cursos básicos dos instrumentos existentes.

As instalações atuais foram construídas com financiamento da Câmara Municipal de Perosinho. Ao serem ampliadas em 2003/2004, a instituição conseguiu também a autorização de funcionamento e Paralelismo Pedagógico para ministrar os cursos secundários.

Em 1997, quando foi assumida esta nova orientação para a EMP, a escola tinha 32 alunos e 6 docentes. Em 2012 teve 304 alunos e 39 professores. A estes podem ainda acrescentar-se 80 alunos de jardins de infância que mantêm protocolos de cooperação com a EMP. Deste total de alunos, 180 participam nas classes de orquestra.

A EMP é uma escola da rede do Ensino Particular e Cooperativo que mantém um contrato de patrocínio com a *Direção Regional de Educação do Norte*, organismo tutelado pelo Ministério da Educação. A partir de 2010, os cursos básicos de música passaram a ser financiados por fundos europeus (POPH). O ensino articulado é gratuito e o apoio financeiro permite aos alunos beneficiar de propinas baixas. Estas, por serem baixas, juntamente com o ensino gratuito (no regime articulado)

têm como objetivo proporcionar aos alunos com baixos recursos económicos uma formação alargada à componente musical. Por outro lado permite fomentar o aumento de alunos da escola, de forma se cumprir um dos principais objetivos do projeto educativo – a criação de várias classes de conjunto. O trabalho realizado até 2009 levou a um crescimento estruturado que permitiu a criação de 4 estruturas orquestrais. O rápido aumento do número de alunos, e a necessidade de integrar esses alunos nas estruturas orquestrais, levou a serem testadas várias soluções. A principal foi a criação das orquestras *PER TUTTI*, com a inclusão de todos os alunos, independentemente do instrumento que tocam e do nível de formação.

A escola, na sua filosofia pedagógica, e conforme consta no seu projeto educativo de 2012-2014, assume que “a aposta nas classes de conjunto continua a ser a forma mais eficaz para promover a motivação para o ensino de música” (2012, p. 10).

De referir que esta escola contém um Gabinete de Projetos e de Apoio Psicopedagógico, constituído por uma psicóloga residente, com valências a nível da formação dos docentes e funcionários da escola, gestão de projetos de apoio ao sucesso escolar e acompanhamento dos alunos entre outras. Neste contexto, desde 2005/2006 a escola tem no seu meio alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Nesta escola a prática de orquestra é dividida em três classes de conjunto, que por vezes se juntam todas numa quarta grande orquestra, digamos. Nesta escola os alunos transitam de orquestra quando atingem o nível técnico seguinte.



## **ANEXO 12 – Constrangimentos referidos pelos alunos e respectivos comentários (estudo 1)**

- I. **Dificuldades na adaptação:** “No início não gostei muito, a adaptação, era um bocado complicado. Mas depois adaptei-me e gosto” (A 4)  
“É uma experiência diferente, eu não estava habituada, no princípio custou-me muito, mas depois habituei-me”, “estava habituada a um trabalho individual e ali tinha que ser um trabalho em grupo (A 15)
- II. **Leitura à primeira vista:** “Sinto-me um bocado desconfortável quando vamos ler peças novas, a leitura à primeira vista” (A 4)
- III. **Ausência de orientações para cumprir a tarefa:** “Às vezes o professor dá-nos as partituras e não nos diz nada, [ou seja, não dá nenhuma indicação] ” (A 6)
- IV. **A dificuldade da tarefa:** “Para mim é mais difícil ouvir os outros” (A 11)
- V. **Não se sentir inserido no grupo:** “Às vezes quando não me sinto à vontade parece que não estou lá a fazer nada, sinto-me tímido” (A 14)
- VI. **Repertório demasiado fácil/ausência de desafio:** (Excerto da entrevista) Já não tocas na (orquestra) do articulado? “Graças a Deus”. Porquê? “Porque era demasiado mau” (A 5)
- VII. **Falta de empenho de outros:** “Em orquestra dependemos das pessoas que estão ao nosso lado. Se fazemos música, mas as pessoas ao nosso lado estão assim...parece que não é recompensador” (A 7)
- VIII. **Comentários negativos sobre tocar em orquestra:** “No outro dia estive com uma pessoa que disse que tocar em orquestra é a destruição completa da técnica, mas eu nem acho” (A 7)
- IX. **Ansiedade de tocar em palco** (na orquestra): “em palco é um pouco mais difícil. Porque tendo a ficar mais ansioso” (A 1)
- X. **Ter pouca música para tocar (muitos compassos de espera):** “Para nós é um bocadinho seca porque temos pouca música”, “temos muitos compassos de espera” (A 13)

*Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico – convertido pelo Lince.*